HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: DA COLÔNIA À REPÚBLICA

VOLUME 3 REPÚBLICA

Carlos Henrique de Carvalho
Luciano Mendes de Faria Filho
coordenadores

Wenceslau Gonçalves Neto
Carlos Henrique de Carvalho
organizadores do volume

Apoio

Sumário

A educação no período republicano em Minas Gerais: *promessa por décadas acalentada e... não cumprida*

Wenceslau Gonçalves Neto[1]
Carlos Henrique de Carvalho[2]

As mudanças sempre vêm acompanhadas de esperanças. Qualquer transformação, seja na vida pessoal, no trabalho ou no plano político é plena de expectativas, na maior parte das vezes positivas. As grandes mudanças, então, ainda que contenham receios ou provoquem reticências, costumam indicar um futuro alvissareiro ou, no mínimo, melhor do que se encontra o presente. Não por acaso, os agentes da mutação apresentam propostas ou programas repletos de promessas, com os quais pretendem envolver os sujeitos participantes do processo e conduzi-los aos seus próprios fins. E quando se trata de uma sociedade, um programa bem formu-

[1] Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. E-mail: wenceslau@ufu.br
[2] Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. E-mail: carloshcarvalho06@yahoo.com.br

lado é fundamental para se pavimentar o caminho que possibilitará as mudanças pretendidas. Caminho ladeado por interessantes e belas promessas que não permitam ao viandante enxergar muito além de uma certa distância ou, pelo menos, que o seu olhar não perceba claramente o que o espera mais à frente.

Não podemos deixar de reconhecer que a República brasileira, instaurada em 1889, pondo termo a 67 anos de monarquia, apesar de não se caracterizar como um evento político de participação popular que houvesse empolgado multidões ou que representasse os anseios da maioria da população, trazia em seu bojo um conjunto significativo de esperanças, construídas ao longo de quase vinte anos de existência do Partido Republicano, fundado em 1870. Para além das críticas ao sistema centralizado do Império ao Poder Moderador, às formas de organização política, aos privilégios, também se apresentavam propostas que poderiam levar à transformação sócio-político-econômica, incluindo aí a superação dos graves problemas por que passava a educação brasileira, que se abeirava do século XX com mais de 80% de analfabetos na população. Esse era um dos muitos urgentes desafios que cumpria enfrentar para se construir uma nova sociedade, de perfil republicano e que remetesse ao esquecimento o cotidiano imperial. É nessa ambiência que floresce a República e nela se adensam os debates sobre a educação, ganhando importância os projetos de reforma de ensino (do Distrito Federal, de estados e municípios) que passaram a ser vistos como algo essencial para modernizar a sociedade brasileira e redefinir o Estado.

Era necessário, portanto, um projeto que fosse capaz, primeiramente, de equilibrar a oferta e a demanda educacionais, universalizando o ensino primário e construindo uma base educativo-ideológica que se encarregasse de disseminar os ideais republicanos, a ideia de pátria, as expectativas de progresso, a possibilidade de ascensão social, a divulgação de novos heróis e datas festivas, que instalasse o civismo como valor, consolidando a formação de um novo cidadão, o cidadão republicano. Tarefa ciclópica, mas que contaria com arrebatados adeptos tanto no passado como no presente. Essa grande proposta costuma ser chamada por alguns historiadores de projeto republicano para

a educação, embora sua comprovação não seja um exercício fácil para os pesquisadores.

No entanto, devemos reconhecer que os indícios para a existência e para a efetividade dos esforços despendidos para esse fim podem ser encontrados em muitos documentos, propostas e publicações específicas que retratam as iniciativas pela educação em todos os períodos da nossa República. E os textos que compõem esta parte da *História Geral da Educação em Minas: da Colônia à República* procuram abarcar parcelas desse movimento, lançando luzes que permitam ver com mais clareza a dimensão e a profundidade do processo. Mas, antes de nos aproximarmos deles, teceremos algumas considerações sobre os percalços dessa educação, notadamente na Primeira República em Minas Gerais.

John Wirth (1982) caracteriza Minas Gerais como uma contradição: estabelecera relações complexas com unidades mais ricas e dinâmicas do Sul do país, mas também mantinha ligações com regiões do Norte, bem menos desenvolvidas que as mineiras, por conta de sua privilegiada posição central, via de passagem, verdadeiro entroncamento econômico do país. Minas era bem provida de energia e outros recursos e estava entre as três principais unidades em produção industrial, transporte e renda estadual, mas, em contrapartida, tinha renda per capita deficiente, índice alto de analfabetismo e saúde pública precária. Adicionando outros elementos nessa mescla variada que era Minas, João Antônio de Paula (2000), analisando a formação mineira no século XVIII, considera que o estado nasceu moderno e aponta indícios dessa modernidade, tais como uma rede urbana em crescimento (vilas) e a produção de ouro (mineração), que trazia uma estrutura ocupacional diversificada e consolidava um comércio interno intenso. No plano cultural, as manifestações artísticas e literárias já mostravam grande influência da cultura europeia, tentando inculcar nos mineiros os novos conceitos de modernidade por intermédio da arte. Na economia, havia a agricultura de abastecimento interno, a atividade manufatureira e a formação da indústria.

Nesse contexto, Minas Gerais promove seu desenvolvimento nos anos da República, às vezes lentamente, às vezes mais acelerado.

Segundo João Antônio de Paula (2000), destacando a urbanização precoce do estado, as cidades significam um novo padrão de sociabilidade, permitem novas relações políticas e econômicas, além de moldarem novos costumes, novas sensibilidades e novas mentalidades. Expressão desse movimento foi a construção da nova capital de Minas, pois

> Belo Horizonte é a síntese da própria trajetória da modernidade mineira. A cidade nascida do avanço científico e tecnológico, das novas técnicas construtivas, das inovações urbanísticas de Haussmann [na Paris da segunda metade do séc. XIX], da ruptura política com a velha ordem colonial-imperial. Cidade contemporânea das grandes transformações do auge do modernismo europeu – as vanguardas artísticas, o cinema, a emergência das sociedades de massa, da velocidade e da explosão urbana. Cidade sintonizada com os novos termos de urbanização modernista – amplas avenidas, amplos espaços públicos, parques e jardins, espaços distribuídos funcionalmente (Paula, 2000, p. 57).

Por essa via, a formação de algumas cidades e a consolidação de outras desembocaram em mais um elemento fundamental da modernização, em especial no período republicano: o surgimento da indústria, para produzir novos materiais e desenvolver novas técnicas de construção/transformação. Com ela veio, também, a reorganização de espaços urbanos, a disciplina e o controle, a divisão de trabalho, a renda e o consumo. Como resultado, as classes inferiorizadas passaram a enfrentar a discriminação e a exclusão. Assim, essa modernidade "à mineira" não conseguiu "se sintonizar seja com o principal do processo de democratização política resultante da modernidade, seja com o estabelecimento de relações econômicas capazes de produzir a melhoria das condições de vida do conjunto da população" (Paula, 2000, p. 81).

Retomando a discussão pelo viés da educação, é preciso lembrar que, apesar da menção feita a um projeto republicano para a educação, pelo menos em termos nacionais isso não ocorreu no início da nova forma de governo. Na Constituição Federal de 1891, em que se poderia esperar encontrar uma proposta abrangente, universalista de educação popular, nada ou quase nada sobre isso foi inserido. Nossos constituin-

tes, após o debate sobre uma primeira versão que continha questões referentes à instrução do povo, limitaram-se a inscrever no § 6º, do art. 72, da Magna Carta, que "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos", acrescentando no § 2º, do art. 35, que caberia ao Congresso Nacional "Animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências" (Brasil, 1891). E mais nada é dito, diferentemente dos ensinos secundário e superior que mereceram maior destaque.

É de se estranhar esse silêncio com relação à instrução popular, ainda mais que a crítica à situação lastimosa da educação pública no período imperial sempre se constituiu numa das bandeiras do Partido Republicano. Inclusive, deve-se destacar que no documento fundador do partido, o *Manifesto Republicano*, de 1870, encontramos na exposição de motivos uma posição muito clara contra a discriminação entre os cidadãos, incluindo a que pode vir da falta de instrução:

> O privilegio, em todas as relações com a sociedade – tal é, em synthese, a formula social e politica do nosso paiz – privilegio de religião, privilegio de raça, privilegio de sabedoria, privilegio de posição, isto é, todas as distincções arbitrarias e odiosas que cream no seio da sociedade civil e politica a monstruosa superioridade de um sobre todos ou a de alguns sobre muitos (Pessoa, 1973, p. 41).

Mais à frente, acrescenta-se ainda nova crítica, com a referência à "liberdade do ensino supprimida pela inspecção arbitraria do governo e pelo monopólio official" (Pessoa, 1973, p. 47). Também se pode buscar o testemunho de um dos maiores causídicos do republicanismo no Brasil, Silva Jardim, em sua *Carta Política ao País e ao Partido Republicano*, de 1889, onde, além de clamar pela descentralização administrativa, pela liberdade religiosa e pela separação da Igreja e do Estado, inclui

> a plena liberdade de exposição e de discussão, a reforma do ensino official, a verdadeira liberdade do ensino e o derramamento do ensino primario; com o desenvolvimento da industria, e das industrias, pela nobilitação de todo o trabalho. [...] Pugno pelo desenvolvimento da sym-

> pathia para com todo o proletario, especialmente pelo preto, como mais infelicitado (Pessoa, 1973, p. 143).

Como dissemos acima, é difícil compreender como um partido que se preocupa assim com a educação, com a igualdade entre os cidadãos, com a defesa da liberdade, tenha deixado escapar na Constituição a oportunidade de concretizar, de colocar em prática (ou ao menos na lei) esses princípios, cuidando dos interesses escolares da maior parte da população.

Talvez a forma mais apropriada para nos aproximarmos do que poderia ser o projeto republicano de educação seja a análise da reforma proposta em 1890 pelo então ministro dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos do Governo Provisório da República, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, por meio do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que "Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal" (Brasil, 1890). Esse documento contém extenso e complexo projeto para a educação da capital do país, incluindo organização do ensino primário e secundário, programas e conteúdos, sistema de inspeção, exigências para os prédios escolares e professores, liberdade de ensino a particulares etc. Como exemplos do seu alcance e preocupações, citaríamos: no art. 1º, sinaliza que "E' completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatistica definidas nesta lei"; no art. 2º, seguindo o preceituado na Constituição Federal, esclarece que no Distrito Federal será a "instrucção primaria, livre, gratuita e leiga"; no parágrafo único do art. 4º, afirma que a "instrucção moral e civica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto gráo a attenção dos professores"; no art. 12, que o "Governo manterá na Capital Federal uma ou mais escolas normaes, conforme as necessidades do ensino, e a cada uma dellas será annexa uma escola primaria modelo"; no art. 24 refere-se à criação do *Pedagogium*, "destinado a offerecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrucção profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado" (Brasil, 1890).

Como pode ser visto, essa era uma proposta abrangente, ousada e inovadora para a educação, mas que tinha como horizonte imediato apenas a capital da República, apesar de, conforme reconhecido em muitos momentos, ter inspirado diversas reformas estaduais, como a de Minas Gerais, como seria o propósito de seu idealizador. Além disso, nosso primeiro Ministério da Educação teve duração efêmera: foi criado por meio do Decreto nº 377-A, de 5 de maio de 1890, e extinto no ano seguinte, alguns meses após a morte de Benjamin Constant, por meio da redistribuição de suas atividades para o âmbito do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, contida na Lei nº 23, de 30 de outubro de 1891, o que deixava claro que sua criação atendeu mais a acomodações políticas do momento do que a uma preocupação genuína do Governo Provisório para com a instrução popular. Com o fim do Ministério, esvai-se o que poderia ter sido o embrião do projeto republicano de educação de larga perspectiva.

Dessa forma, para nos defrontarmos concretamente com as realizações republicanas no campo da educação na Primeira República, deveremos nos voltar para as iniciativas dos estados aos quais, tacitamente, se repassou a responsabilidade da instrução popular. Pela omissão do poder central na carta constitucional se deduz a responsabilização dos entes federados. E aí repousa boa parte da importância dos textos desta parte da coletânea, que se debruçam sobre os muitos momentos e esforços mineiros em prol da educação, da República Velha às décadas finais do século XX.

Seguindo pelos anos iniciais da República, começaríamos por citar a primeira Constituição republicana do estado de Minas Gerais, também de 1891, que, diferentemente de sua congênere federal, explicita claramente a responsabilidade do estado para com a educação. No item 27 do art. 30, encontramos como atribuição exclusiva do congresso estadual "promover no Estado o desenvolvimento da educação pública, da agricultura, da indústria, do comércio, da imigração e das artes" (Minas Gerais, 1891). O item 5 do art. 31 acrescenta também ser atribuição desse mesmo congresso "legislar sobre instrução primária". E, de forma muito clara, dedica-se o art. 117 especificamente à "lei de organização de instrução pública", que deverá estabelecer:

> 1º – a obrigatoriedade do aprendizado, em condições convenientes;
> 2º – preferência dos diplomados pelas escolas normais, para a investidura no magistério;
> 3º – instituição do fundo escolar;
> 4º – fiscalização do Estado, quanto a estabelecimentos particulares de ensino, somente no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística. (Minas Gerais, 1891).

Essa lei, de nº 41, que "Dá nova organização á instrucção publica do estado de Minas", será criada no ano seguinte, em 3 de agosto de 1892, sendo conhecida também como reforma Afonso Pena, nome do presidente do estado de Minas Gerais à época. Essa norma, em seu art. 53, determinava que "O ensino primario é obrigatorio para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade" (Minas Gerais, 1892). Resgatam-se, aqui, os princípios pelos quais os republicanos se batiam em décadas anteriores: igualdade de oportunidades para os sexos, gratuidade e obrigatoriedade para todos, permitindo a formação de cidadãos com perspectivas semelhantes de futuro. O historiador João Camilo de Oliveira Torres (1980, p. 1432) afirma que essa normatização

> procura modernizar os programas e as técnicas de aprendizagem. A lei dá destaque notável aos problemas de administração e fiscalização do ensino. Nesta parte possuía a lei aspectos revolucionários, pois estabelecia a fiscalização do ensino público pelo povo, graças aos conselhos municipais e distritais, eleitos conjuntamente com os vereadores e conselheiros distritais.

Apesar dessa positividade, esse mesmo autor acrescenta que a Lei de Instrução de Minas Gerais, por refletir a Reforma Benjamin Constant (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890) "e seu exagerado tom enciclopédico", acabou "não sendo posta em prática de maneira ampla. Não havia professores para ensinar tudo aquilo" (Torres, 1980, p. 1.433). Tal situação já remete a um problema crucial para a época, tanto em Minas como em outros estados, e que continua repercutindo

sobre os destinos da educação em nossos dias, que é a formação de professores qualificados para o desempenho das atividades escolares.

Por meio dessas passagens, pretendemos chamar a atenção para a extensão e a gravidade do problema educacional brasileiro. Mesmo com iniciativas audaciosas por parte de alguns estados, sendo talvez a mais estudada a de São Paulo, o problema persistia nas primeiras décadas republicanas. Uma importante publicação, *Ilustração Brasileira*, numa edição comemorativa dos 100 anos da independência do Brasil, entre outras interessantes reportagens, nos traz uma sob a responsabilidade de M. Paulo Filho (1922, não paginado), intitulada "O preceptor brasileiro", referindo-se ao médico baiano Antonio Pacífico Pereira (1846-1822), em que vemos tanto a descrição do professor do interior do país em décadas anteriores como um diagnóstico crítico da educação. Vejamos, portanto, como um amigo do autor da reportagem descrevia a sala de aula na Bahia, conduzida por um certo professor Loureiro:

> Como vae longe a vida! O meu professor chamava-se Loureiro e era um velho criador de passarinhos. Apesar da convivência com as aves jamais lera Michelet e tinha o coração endurecido. Como eu tenho ainda na memoria a lembrança dos horríveis espectaculos que eram as nossas aulas! A sala ficava á nascente do vetusto edifício em que eramos educados, quarenta ou cincoenta meninos, que decoravam as lições, roíam as unhas e tremiam de pavor só de ouvir a voz lenta e cavernosa do mestre. Reinava ali o rigor dos castigos corporaes e debruçados sobre a banca, transidos de susto, com os olhos fatigados da pedra preta que tinhamos, constantemente, deante de nós, espiavamos para a rua e para o céo, procurando a liberdade e o ar livre, que cantavam lá fora, nas manhãs de sol esplendido, emquanto permaneciamos, casmurros e derreados, sobre os duros bancos de madeira, um dia inteiro! (Paulo Filho, 1922, não paginado)

Mais à frente, o Paulo Filho (1922, não paginado), em entrevista com o professor Pacifico Pereira, que fala de sua trajetória na carreira e no ensino médico, acrescenta preciso diagnóstico sobre os males da educação brasileira, dizendo ter

> versado varias especialidades, mas a obra que mais me reclamou os cuidados foi essa que acabei de entregar ao Congresso Nacional dos Praticos, *A Lei Organica do Ensino*, na qual está patenteada a necessidade da creação do Departamento Nacional de Instrução, e na qual está demonstrado que, de 1832 para cá, têm-se feito innumeras e successivas reformas para anarchisarem ainda mais o nosso malfadado ensino, ou pela incompetencia dos reformadores, cada qual procurando desfazer a creação do antecessor nas alterações, ou pelo excesso de pruridos innovadores dos mais habilitados e, por isso mesmo, não menos desastrados.

Esse cenário, de resto, bem conhecido por aqueles que estudam a Primeira República e rememorado constantemente nos períodos posteriores, apesar das importantes mudanças que presenciamos, principalmente na segunda metade do século XX, comprometia seriamente os esforços canalizados para a superação dos problemas no campo da educação, notadamente daquele nível voltado diretamente para as populações mais carentes, o ensino primário. De qualquer forma, a perplexidade com a persistência do atraso educacional vinha à tona de tempos em tempos, como o relato que apresentamos acima, mas também aparecia na pena de conhecidos analistas do sistema educacional, que participaram de várias iniciativas de transformação dessa realidade. Em obra também comemorativa dos 100 anos da independência do país, publicada em 1922 originalmente nas páginas do jornal *O Estado de São Paulo*, e dez anos depois no formato de livro, com o título *100 anos de Instrucção Publica*, Sud Mennucci (1932, p. 48-50) nos brinda com uma interessante avaliação sobre os motivos da persistência, na República, dos impasses educacionais advindos do Império:

> Entretanto, o espírito de imprevidência e despreoccupação pelo problema, peculiar aos estadistas da Monarchia, não desapparecera com a simples mudança de regimen. Os homens eram os mesmos. No anno de 1891, votada a Constituição, a Republica inicia o Governo legal e reconhecido com duas medidas que têm custado caro ao Brasil: 1.ª) ficamos sem o ministério especial de Instrucção Publica, que era uma instituição

> victoriosa em todos os paizes cultos; 2.ª) delegamos á competência exclusiva dos Estados o encargo total de prover ao próprio ensino primário". [...] Não se pode negar que somos um povo aferrado ás tradições, principalmente... ás prejudiciaes.

Cremos haver demonstrado, talvez até em demasia, como realmente nas primeiras décadas republicanas existiram esforços sinceros pela instrução popular. Da mesma forma, esperamos que tenha ficado claro que esses esforços não foram continuados, não tiveram o respaldo político e econômico necessários, não contaram com a participação da população e, com isso, seus resultados foram muito comprometidos. Por essa via, os sonhos, as esperanças e as promessas tão longamente acalentados, inicialmente pelo Partido Republicano e, posteriormente, pelos governos republicanos, continuaram por largas décadas embalados numa modorra perniciosa que manteve milhões de brasileiros na ignorância e prejudicou seriamente o processo de desenvolvimento do país.

De tal monta foi a gravidade desse atraso que a universalização do ensino na educação básica (no passado, apenas o ensino primário) foi alcançada apenas na década de 1990, quando se passou a considerar que todas as crianças brasileiras passaram a ter acesso à escola, descontadas algumas carências localizadas. Isso significa que um século foi necessário para cumprirmos a mais básica de todas as promessas, o "derramamento do ensino primário", nos termos de Silva Jardim. Quantos anos mais teremos de esperar para que as demais, como a qualidade do que se ensina – para falar apenas de um dos problemas dos nossos dias –, se tornem realidade?

Essas e outras questões se apresentam a nós e nos atormentam e temos a responsabilidade, neste momento, de buscar encaminhamentos adequados. Uma das respostas pode se dar por meio desta publicação: os estudos aqui apresentados trazem-nos interpretações as mais diversas sobre esses e outros problemas aventados em Minas Gerais e no Brasil, como a extensão da responsabilidade pela educação aos municípios na continuidade do processo de omissão do poder público: da União para os estados, dos estados para os municípios; a formação, a carreira dos professores e a preocupação com a qualidade do ensino;

a expansão do ensino superior; a laicidade do ensino e a presença do confessional no ambiente escolar; a criação dos grupos escolares; as reformas educacionais; a educação do corpo etc., como veremos a seguir.

No capítulo "Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas", Ana Maria de Oliveira Galvão e Isabel Cristina Alves da Silva Frade objetivam discutir o lugar simbólico e material ocupado pela palavra escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas do período republicano, tomando alguns indicadores – imprensa, sociedades literárias, bibliotecas, tipografias, teatro, instituições de ensino superior e secundárias, taxas de escolarização e de alfabetização – que, embora limitados, podem servir de base para responder a algumas questões e instigar a realização de novas pesquisas.

Andrea Moreno, no texto "Educando corpos e sensibilidades: 'não se descuide desta parte da educação das creanças na escola porque della depende o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos'", trabalha com a questão das diferenças e da educação dos corpos das crianças em Minas, que começa no momento em que a capital precisa mudar de local, para, entre outras coisas, ser motor para a superação das desigualdades regionais. Momento em que se formata e se sistematiza, de uma maneira ímpar e como até então pouco vista, preceitos sobre como educar corpos e sensibilidades.

Wenceslau Gonçalves Neto e Antoniette Camargo de Oliveira, tomando a legislação educacional mineira no trabalho "As intenções do poder numa perspectiva histórica: a política educacional na legislação mineira e de seus municípios no século XX", analisam como, apesar das muitas iniciativas, o problema da educação avança décadas afora. Mesmo com leis e propostas continuadas de interesse pela instrução, pode-se entender esse discurso como mais um subterfúgio em que União e Estado mineiro, apesar da declaração de intenções, desobrigavam-se das suas respectivas responsabilidades pela educação. Estabelecia-se, dessa forma, um "jogo de empurra", com a União remetendo a obrigação para os Estados e estes repassando-a aos Municípios.

Em "Laicidade e ensino religioso em Minas Gerais – 1891-2005", Carlos Roberto Jamil Cury parte da separação entre Igreja e Estado e avança com importantes observações sobre essa complicada convivên-

cia secular, que envolve tanto relações políticas como o ensino nas escolas públicas, destacando que as polêmicas relativas ao ensino religioso e à presença de signos religiosos em escolas e outros espaços públicos oficiais tornam a laicidade um verdadeiro campo de tensões nesse deslocamento, já que havia toda uma cultura instalada a esse respeito.

Décio Gatti Júnior e Rosângela Maria Castro Guimarães, no capítulo "As reformas educacionais em Minas Gerais: dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais (1892-1976)", analisando a legislação educacional mineira desde 1892, partem da ideia de forma escolar para, por meio de uma análise contextual mais ampla, demarcar os cursos primário e de formação de professores primários (curso normal) como objetos privilegiados no conjunto de reformas que envolveram outros níveis de ensino, no intuito de perceber a busca de constituição e de alterações à forma escolar em Minas Gerais no período em referência.

Em "A escolarização do trabalhador na República mineira", Irlen Antônio Gonçalves analisa a relação entre educação e formação para o trabalho entre 1891-1930. O foco recai na atenção ao processo de escolarização das profissões, isto é, da escola se apropriando do ensinar e do aprender que ocorriam nas lidas das atividades específicas do trabalho, tanto no campo como na cidade, tornando-as escolares. A análise orienta-se pela seguinte premissa: falar da escolarização das profissões, na República, é falar da produção da própria República. O mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção de representações de trabalho e trabalhador, de cidadão e de cidadania.

No capítulo "O ensino superior em Minas Gerais entre 1889 e 1968: cenários, problematizações e desafios para a pesquisa", José Carlos Souza Araujo analisa a expansão dos cursos superiores no estado tendo por base dois cursos herdados do Império. As datas de início e fim do período são tomadas por dois motivos correlatos: a) primeiramente, pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu novas diretrizes para o ensino superior por meio de critérios institucionais, universitários, de acesso ao ensino superior, organizacionais-curriculares e centrados em racionalidade administrativa, os quais representaram

uma resposta que vinha em socorro de uma crescente demanda; b) em segundo lugar, pela significativa e progressiva expansão desde os anos de 1940, o que será evidenciado no decorrer desta investigação.

Mauro Passos, com o texto “Passagens do lugar – caminhos e cenários da história da profissão docente em Minas Gerais”, privilegiou alguns caminhos metodológicos que se cruzam para uma maior compreensão da profissão docente. O *corpus* de análise ficou constituído, particularmente, pelas leis e decretos do Estado de Minas com base em dois recortes – um temporal e outro temático, analisando a história do professor do ensino público fundamental e médio. O trabalho docente define-se não só pelo aspecto material, mas também pelas aspirações dos professores, pelo lugar social que o magistério ocupa.

O texto “O ensino de educação física em Minas Gerais e a formação de seus professores: modelagens pedagógicas, modelagens culturais”, de Meily Assbú Linhales, mostra como a Educação Física incorporou-se ao currículo escolar no Brasil e em Minas Gerais, suas diferentes nomenclaturas e relações com outros saberes, expondo, ainda, como não menos importantes foram os sentidos e as funções a ela conferidos, com maiores ou menores ênfases, conforme a escola e seus educadores incluíssem e justificassem o porquê de uma educação do corpo e do movimento corporal como dimensões relevantes na escolarização de crianças e jovens.

Rosana Areal de Carvalho, no capítulo “Ensino primário em Minas Gerais no período republicano”, desloca o foco da cultura escolar e analisa o ensino primário numa abordagem ampla. Por essa via, entende que o ensino primário foi se consolidando na mesma esteira das formas educativas, ou seja, para o século XX, a forma escolar representada pelo grupo escolar estabelece um ensino primário seriado, regulamentado e fiscalizado pelo Estado. Por isso mesmo, é importante entender a escola como construção histórica; sua missão e função são construídas e reconstruídas ao longo do tempo, atendendo às demandas desse tempo.

Finalmente, no capítulo “O ensino secundário em Minas Gerais no período republicano: o secular desafio da democratização”, Rosa Fátima de Souza destaca a importância que o ensino secundário vem

ocupando no cenário mundial, principalmente na segunda metade do século XX, afunilando a análise para o Brasil e Minas Gerais. Com isso, propõe-se problematizar a atuação do Estado na organização do ensino público secundário em Minas Gerais buscando compreender as políticas educacionais implementadas pelos governos do estado com vistas a ampliar o acesso dos jovens nessa etapa de escolarização.

Ao fecharmos esta introdução, convidamos o leitor à imersão nestes importantes e muito interessantes trabalhos, todos frutos de pesquisa por investigadores experientes e conhecedores da realidade educacional, tanto mineira como nacional. Com certeza, a percepção sobre os problemas da educação atual será afetada, permitindo a cada um repensar o que aprendeu sobre os temas e a se posicionar, no presente e no futuro, no processo de transformação da educação e da sociedade, assumindo as responsabilidades próprias do cidadão.

Referências

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, v. XI, p. 3474, 1890.

BRASIL. (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional Constituinte, 1891.

MENNUCCI, Sud. *Cem annos de instrucção publica (1822-1922)*. São Paulo: Typographia Siqueira, 1932.

MINAS GERAIS. (1891) *Constituição Republicana do estado de Minas Gerais*. Ouro Preto: Congresso Legislativo, 1891.

MINAS GERAIS. Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. *Lexml*, 3 ago. 1892. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1892-08-03;41>. Acesso em: 26 jul. 2018.

PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULO FILHO, M. O preceptor brasileiro. *Ilustração Brasileira*. Rio de Janeiro, 1922.

PESSOA, Reinaldo Carneiro. *A idéia republicana no Brasil através dos documentos*: textos para seminários. São Paulo: Alfa-Omega, 1973.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Lemi, 1980, 3 vol.

WIRTH, John D. *O fiel da balança*: Minas Gerais na federação brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas[1]

Ana Maria de Oliveira Galvão[2]
Isabel Cristina Alves da Silva Frade[3]

João Guimarães Rosa (Cordisburgo, 1908), Carlos Drummond de Andrade (Itabira do Mato Dentro, 1902), Fernando Sabino (Belo Horizonte, 1923), Pedro Nava (Juiz de Fora, 1903), Henriqueta Lisboa (Lambari, 1901), Abgar Renault (Barbacena, 1901), Abílio Barreto (Diamantina, 1883), Aníbal Machado (Sabará, 1884), Lúcio Cardoso (Curvelo, 1912), Carolina Maria de Jesus (Sacramento, 1914), Cyro dos Anjos (Montes Claros, 1906), Afonso Arinos de Melo Franco (Belo Horizonte, 1905), Eduardo Frieiro (Matias Barbosa, 1889), Murilo Mendes (Juiz de Fora, 1901), Murilo Rubião (Carmo de Minas, 1916), Autran Dourado (Patos de Minas,

[1] As autoras agradecem a Jaime Magalhães Sepulcro Júnior, Kelly Aparecida de Sousa Queiroz, Joice Guimarães, Aline Chagas, Maria Luiza Silva e Priscila Gomes pelas imprescindíveis colaborações nos processos de coleta e tratamento de algumas fontes utilizadas neste trabalho.

[2] Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pós-doutora pela Northern Illinois University. Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua nos cursos de graduação e de pós-graduação. Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

[3] Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora pela USP e pelo Institut National de Recherche Pédagogique (França). Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/FAE/UFMG) e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação.

1926), Maria Clara Machado (Belo Horizonte, 1921), Maria Lacerda de Moura (Manhuaçu, 1887), Mário Palmério (Monte Carmelo, 1916), Otto Lara Resende (São João del-Rei, 1922), Paulo Mendes Campos (Belo Horizonte, 1922), Rubem Fonseca (Juiz de Fora, 1925), João Alphonsus de Guimaraens (Conceição do Serro, 1901), Alphonsus de Guimarães Filho (Mariana, 1918), Lúcia Machado de Almeida (Santa Luzia, 1910), Bueno de Rivera (Santo Antônio do Monte, 1911), Emílio Moura (Dores do Indaiá, 1902), Darcy Ribeiro (Montes Claros, 1922), Hélio Pelegrino (Belo Horizonte, 1924).

Esses são apenas alguns dos nomes de escritores e escritoras que, nascidos e/ou formados nas primeiras décadas da Minas Gerais republicana, compõem, na contemporaneidade, o cânone – ou dele se aproximam – da literatura brasileira[4]. Tantos outros nomes, presentes em páginas de anuários do estado, almanaques de municípios, academias de letras e associações de escritores poderiam ser aqui também referenciados. É possível estabelecer relações entre a existência de tantos nomes, as condições de formação que tiveram e o lugar simbólico e material que o escrito[5] ocupava nas diferentes localidades em que viveram suas primeiras experiências socializadoras? Por um lado, podemos responder afirmativamente: é provável que essa ambiência tenha constituído parte do espaço dos possíveis (Bourdieu, 1998) para que se aproximassem do mundo da palavra escrita em suas trajetórias – na família, na escola, no trabalho, no contato com o manuscrito e o impresso, nas redes de sociabilidade existentes nas localidades em que viveram. Por outro lado, é preciso que essa afirmativa, aparentemente óbvia, venha acompanhada de algumas reflexões.

Em primeiro lugar, se tomarmos a noção de cultura escrita em uma acepção antropológica, não poderemos associá-la unicamente à cultura letrada e/ou a uma certa cultura literária. Nesse sentido, embora a existência de tantos escritores e escritoras possa ser tomada como um indicador de que, para certos grupos sociais, o contato com o escrito tornou-se tão intenso que se converteu em uma profissão, não se pode afirmar que, para outros grupos, que muitas vezes viveram no mesmo

[4] Para a elaboração dessa lista, foram consultados Bosi (1977) e Duarte (2010).
[5] Estamos, aqui, definindo o que compreendemos como cultura escrita. Ver Galvão (2010).

município ou na mesma região, esse contato tenha tido a mesma presença e força formativa. Por isso, para compreender a cultura escrita de um determinado tempo-espaço, é preciso incluir outros indicadores capazes de expressar os diferentes lugares que o escrito ocupa na vida de diferentes indivíduos e camadas sociais. Se, por um lado, a existência de bibliotecas, gabinetes de leitura, escolas, tipografias, editoras, impressos – artefatos tradicionalmente associados ao mundo letrado – pode nos indicar parte desse fenômeno, isso nos impede de visualizar que a leitura oralizada, espaços de sociabilidade não escolares e o manuscrito, por exemplo, também podem nos fazer apreender a(s) cultura(s) escrita(s) de uma certa localidade em determinada época.

Diante dessas discussões iniciais, que apontam para o limite da própria abordagem que apresentamos aqui, objetivamos, neste capítulo, discutir o lugar simbólico e material ocupado pela palavra escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas do período republicano. Na impossibilidade de considerar todos os elementos[6] envolvidos nessa discussão e diante dos limites impostos pelas próprias fontes, tomamos alguns indicadores – imprensa, sociedades literárias, bibliotecas, tipografias, teatro, instituições de ensino superior e secundárias, taxas de escolarização e de alfabetização – que, embora limitados, podem servir de base para responder a algumas questões e instigar a realização de novas pesquisas em um campo que se encontra ainda em constituição. Nesse processo, apenas tangenciamos indicadores que também poderiam ser fundamentais na construção dessa história, como o fato de alguns municípios serem sedes de comarcas e/ou bispados, terem ou estarem próximos de locais que tinham fábricas de papel, a movimentação dos serviços de correios e telégrafos, possuírem academias de letras ou instituições similares ou estarem situados onde passavam as estradas de ferro.

---

[6] Alguns desses elementos, que não abordaremos aqui, poderiam ser sintetizados nas seguintes questões: que papel ocupava, no cotidiano das pessoas comuns, o escrito? Que papel era atribuído, pelos intelectuais mineiros, à palavra escrita na construção de um Brasil republicano? Nos fazeres cotidianos, os homens e as mulheres se deparavam com jornais, cartas, tinta, papel, livros, revistas? Onde esses materiais escritos circulavam? As pessoas que não sabiam ler e escrever tinham contato com a palavra escrita por meio da voz ou da mão de outrem?

Por que optamos por priorizar as primeiras décadas republicanas? Com base em pesquisas anteriores[7], podemos afirmar que os primeiros anos da República expressam a culminância de uma formação discursiva (Foucault, 1995) que, em gestação principalmente após os debates que antecedem a Lei Saraiva[8], por meio de enunciados dispersos em várias esferas da vida social, conferem ao escrito um novo lugar na construção de uma nova nação: as leis republicanas reiteram a exclusão política daqueles que não sabiam ler e escrever; multiplicam-se as reformas educacionais e as campanhas de alfabetização de adultos nos diferentes estados; o analfabetismo passa a ser considerado problema nacional e o analfabeto como alguém incapaz; os índices de escolarização e alfabetização do País tornam-se categorias centrais que organizam a apresentação do que é a população de uma nação – inclusive em relação aos países considerados "mais adiantados" (como se pode apreender por meio da análise da própria apresentação do recenseamento de 1920) (Carvalho, 1929). Pressupomos, portanto, que os primeiros anos da República parecem ter sido decisivos, se tomarmos a história da cultura escrita no País em média e longa duração, para o novo patamar ocupado pela palavra escrita, que seria intensificado e consolidado nos períodos posteriores.

As principais fontes utilizadas para a elaboração deste capítulo foram anuários do estado, almanaques de diferentes municípios, repertórios sobre imprensa periódica, guia de fontes de acervos digitais (sobretudo do Arquivo Público Mineiro e da Biblioteca Nacional), obras de intelectuais publicadas no período e os diversos volumes do Censo de 1920[9]. Inicialmente, apresentamos, separadamente, os indicadores

[7] Estudos têm mostrado que, na Primeira República, diversas foram as iniciativas para que a população se tornasse alfabetizada e o Brasil pudesse alcançar o patamar de nação "civilizada". Nesse momento, generaliza-se a ideia, entre a intelectualidade do País, de que o analfabetismo, associado a expressões como "câncer" e "flagelo", é um problema social. Ver, entre outros, Rocha (1995) e Paiva (2008).

[8] Para uma análise da Lei Saraiva sob esse ponto de vista, ver o estudo já clássico de Rodrigues (1965) e Ferraro (2009).

[9] Como tem alertado Ferraro (2009) desde os seus primeiros estudos sobre história do analfabetismo no Brasil, o Censo de 1900, em razão da distorção resultante do subrecenseamento de extensas áreas rurais, não pode ser considerado uma fonte confiável para a história da alfabetização brasileira. Por isso, tomamos como referência o Censo de 1920, eliminando, dessa forma, os dois recenseamentos que se situam nos dois extremos

tomados como expressão da cultura escrita; em seguida, construímos um mapa por meio do qual é possível visualizar a distribuição do escrito nos diferentes municípios/regiões de Minas Gerais.

Os indicadores

Imprensa

Um dos indicadores mais utilizados para se apreender a cultura escrita em determinada época e lugar é a presença de atividades vinculadas à imprensa. O principal problema desse indicador é que ele ignora a forte presença da cultura manuscrita, como as cartas, os diários íntimos e outras formas[10] de usos do escrito que, em países como o Brasil, de instalação tardia da imprensa, são fundamentais para se compreender a história da cultura escrita no País.

Sobre o estudo da imprensa em Minas Gerais, alguns autores ressaltam que a escassez de fontes e de exemplares deixa "em nebulosa" a produção de um determinado período. Estudo de Moreira (2013) sobre o período imperial mapeia quase 60 títulos no estado. Sobre a imprensa periódica em Belo Horizonte, temos o detalhado repertório construído por Joaquim Nabuco Linhares (1995) para o período de 1895-1954. Sobre a produção em cidades do interior do estado, o Arquivo Público Mineiro disponibiliza um conjunto extenso de periódicos. Além disso, a existência de publicações anuais sob a forma de almanaque em várias cidades do interior é também um interessante indicador de cultura escrita, uma vez que tanto do ponto de vista material como simbólico considerava-se possível colocar a cidade por escrito em um impresso que anunciava a cada ano suas instituições e ações.[11]

---

do período trabalhado neste artigo: o de 1890 e o de 1930.

[10] Para um estudo sobre correspondências pessoais de uma família, no período, em Mariana, Minas Gerais, ver Lima (2007). No trabalho, o autor discorre também sobre outro elemento fundamental para se compreender a circulação do escrito no período: os correios e telégrafos. Baseado em diferentes fontes, o autor identifica que, em 1896, havia 632 agências em Minas Gerais e, em 1918, esse número chegava a 880, demonstrando a vitalidade desse tipo de serviço e a sua identificação com as ideias de progresso e civilidade.

[11] No site da Biblioteca Nacional (Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervodigital/>. Acesso em: 26 jul. 2018.) e na Plataforma Hélio Gravatá (Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/gravata/search.php>. Acesso em: 26 jul. 2018.),

Chama atenção o caso da capital que, segundo Linhares (1995), possuía, entre 1895 e 1920, 268 títulos. Geralmente, o formato desses periódicos não passava de quatro páginas, inclusa a publicidade, como parecia ser o formato comum na época verificado em exemplares do Arquivo Público Mineiro de outras cidades. A maioria dos títulos levantados pelo autor circulou por menos de um ano; eram, portanto, publicações muito efêmeras. Tanto a ebulição de iniciativas quanto a efemeridade de sua circulação mostram que não era fácil instituir a imprensa, o que também indica que uma expectativa de leitura não se cumpria, talvez por falta de subsídios ou de assinaturas, por amadorismo ou por expectativa equivocada em relação a comunidades de leitores. Além disso, a sociabilidade de leitura vinculada a periódicos supõe leitura frequente do mesmo periódico a cada edição, seja por empréstimo ou assinatura/compra de exemplares. Se um leitor lê um número do jornal isoladamente, como se fosse um livro, dificilmente um jornal se sustenta e se pereniza. Entre o final do século XIX e as primeiras duas décadas do século XX, é difícil para nós, pesquisadores, precisar os leitores especializados e estimar suas competências, mas podemos dizer que, embora houvesse diversas iniciativas de jornais literários, prevaleciam os políticos e noticiosos. Um exercício na análise de dados de que dispomos para Belo Horizonte permite apreender o perfil dos leitores.

No segmento operário (cinco títulos), chama atenção o comentário de Linhares que, ao fazer uma observação sobre a baixa tiragem do jornal *O Labor,* indica a visão do público leitor: "tiragem de 350 exemplares, numero a nosso ver diminuto, por se tratar de representante de classe tão numerosa" (Linhares, 1995, p. 103). Os jornais para imigrantes (seis italianos e um árabe) também mostram especificidades do perfil desse público. Segundo Linhares (1995, p. 75), as ideias socialistas tiveram agasalho no proletariado estrangeiro, "na época aqui muito numeroso". A existência, na primeira década do século XX, de quatro jornais operários publicados em italiano com tiragens semanais

temos registros de almanaques em Campanha (1874, 1884, 1900), Barbacena (1898), Uberaba (1909), Juiz de Fora (1897, 1898, 1899, 1916), Passos (1897, 1898), Uberaba (1903, 1908), Freguesia do Espírito Santo de Varginha (1874), Passos (1897, 1898) e São João del-Rei (1924).

em torno de 100, 200 e 500 exemplares próximas da maioria das publicações em português mostra as especificidades do perfil do público de imigrantes e sua capacidade de leitura.

O segmento religioso (jornais com maior perenidade e tiragem das igrejas católica, espírita, metodista, presbiteriana) revela a fidelidade dos leitores e/ou a força das edições religiosas na formação de leitores. Para mulheres (três publicações escritas por homens ou por meio de pseudônimos), nota-se que eram periódicos dirigidos supostamente a classes de maior poder aquisitivo, tendo em vista que o conteúdo predominante dos jornais era relacionado à vida social. Chamam atenção os jornais exclusivos de propaganda com grande tiragem, que na maioria das vezes publicavam matérias de interesse geral e eram distribuídos gratuitamente, possivelmente atingindo um número maior de leitores.

Destacam-se também revistas ou jornais subsidiados pelo estado, como o *Minas Gerais*, jornal oficial, ou de setores possivelmente mais organizados, como a *Revista Forense*. Interesses de outras regiões do estado parecem distinguir algumas das publicações (duas sobre a região norte e uma sobre a região oeste), mostrando a presença de uma comunidade de migrantes dos vários municípios mineiros morando na cidade recém-inaugurada. Sendo assim, as raízes com o interior do estado também distinguiam leitores.

Nas palavras de Cyro dos Anjos (apud Linhares, 1947, p. 26), eram várias as iniciativas de um periodismo independente que morriam por falta de dinheiro, assunto e público. Dados sobre ocupação populacional, indústria e capacidade de leitura aparecem juntos na seguinte citação do autor: "não conseguiam se firmar naquela Capital de população rala, reduzida massa leitora, comércio pobre, indústria quase nenhuma". Os jornais ainda sofriam concorrência dos periódicos vindos do Rio de Janeiro, que traziam informações, segundo o escritor, mais apimentadas do que aquelas trazidas pelo jornal do governo, *Minas Gerais,* ou pelo jornal *O Diário de Minas*.

No interior do estado constata-se a edição de periódicos locais e a leitura de outros jornais vindos do Rio de Janeiro. Como locais de produção, chama atenção a intensa rede de publicações de alguns

municípios. Observa-se um nível maior de concentração da produção quando tomamos como critério a existência de mais de cinco títulos por cidade, como em Belo Horizonte, Barbacena, Ouro Preto, Araguari, Cataguases, Curvelo, Diamantina, Guarará, Juiz de Fora, Pouso Alegre, São João del-Rei, São José do Paraíso, Uberaba e Varginha. Seriam essas regiões as mais próximas de centros de maior produção econômica e/ou das estações ferroviárias? O desenvolvimento econômico e industrial ou os índices de urbanização e de alfabetização explicariam essa concentração? O *Almanach de Barbacena*, de 1898, registra 11 periódicos publicados no município entre 1880 e 1898, alguns com participação de jornalistas e intelectuais que atuavam em Belo Horizonte, como Artur Joviano e Francisco Mendes Pimentel (Almanach..., 1898). Dados sobre a circulação dos escritos nesse mesmo almanaque indicam algumas relações entre vias ferroviárias, correios e a periodicidade em várias cidades[12], assim como a presença de assinantes. Pelo que aponta a publicação, também podem ser estabelecidas algumas relações entre instituições como clubes e sua sociabilidade de leitura e o acesso à imprensa nacional e internacional na cidade.[13] Em outros municípios, há indícios de venda em locais avulsos, como revelam dados sobre Palmira que, em 1913, possuía "1 agência para a venda avulsa de jornaes".

Dados de alguns municípios sobre assinantes mostram que havia circulação de imprensa do Rio de Janeiro e de outras localidades, como o *Minas Geraes*, de Ouro Preto, presente em vários municípios e distritos. Na seção "Lista Geral dos Jornaes Mineiros, no quinquênio 1902-1906", do anuário de 1906, são citados 97 municípios e supostamente quatro vilas[14] que tinham jornais próprios (Annuario..., 1906). Tendo em vista a proporção do número de cidades e vilas e o total de periódicos, podemos dizer que eram expressivas as iniciativas de sua

[12] "O Correio no Livramento [Nossa Senhora do Livramento] é diário desde que se inaugurou o trafego da estrada de ferro do Rio Doce e ha alli assignantes da Gazeta de Noticias e Jornal do Commércio (do Rio de Janeiro), Minas Geraes (de Ouro Preto) e da Folha (de Barbacena)" (Almanach..., 1898, p. 122).
[13] No clube dos Spleneticos, uma associação de "cidadãos distinctos" em Barbacena, além de música e jogos, havia também "muitos jomaes nacionaes e estrangeiros á disposição dos sócios e bem assim diversas espécies de jogos lícitos, café, etc" (Almanach..., 1898, p. 29).
[14] Havia distritos pertencentes a alguns municípios que também produziam jornais.

produção, o que mostra um nível de circulação dos escritos significativo, ficando para futuras pesquisas buscar estabelecer o público leitor desses impressos.

O Anuário de Minas Gerais de 1913 (Annuario..., 1913), por sua vez, noticia que havia 52 cidades com imprensa local. Há, portanto, um descompasso em relação ao anuário de 1906, que tanto pode ser explicado pela efemeridade dos periódicos quanto pelo problema do levantamento. Uma outra hipótese para explicar essa aparente contradição entre os dados pode ser levantada por meio de questões relativas ao depósito legal, ocorrido em 1907 (Decreto Federal nº 1.825), que estabelece a obrigatoriedade de remessa de exemplares de obras impressas à Biblioteca Nacional (Brasil, 1907; Annuario..., 1913, p. 156). Assim, os dados dos jornais que aparecem no Anuário de 1913 provavelmente se encontravam em acordo com o que a legislação estabelecia, impossibilitando a análise de jornais que não eram emitidos à Biblioteca Nacional por diversos motivos. Por último, o crescimento de jornais da capital com maior alcance no interior do estado pode também explicar esse decréscimo.

Tipografias, gráficas e insumos

Ao comentar o início da impressão em Minas Gerais, Lawrence Hallewell (2012) atesta que a primeira impressão na província ocorreu em 1807. Segundo o mesmo autor, funcionava em Vila Rica a *Typographia Patriota de Barbosa e Silva,* havendo também tipografias em São João del-Rei (1827), Diamantina (1828) e Mariana (1830). A Imprensa Oficial foi criada em 1891 em Ouro Preto[15]. No alvorecer do período republicano havia várias cidades que produziam seus próprios jornais, indicando a presença ou o domínio de técnicas de reprodução ou tentativas de inovação na reprodução. Esse era o caso do distrito de Santo Antonio dos Tiros, em que o jornal *O Filho do Bosque* foi anunciado como o "primeiro jornal mineiro estampado pelos processos mimeographicos" (Annuario..., 1906, p. 191), o que mostra que não era apenas pela tipografia que se reproduziam os exemplares.

---

[15] Disponível em: <www.iof.mg.gov.br>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Na cidade de Belo Horizonte, que se pretendia a mais avançada em finais do XIX e início do século XX, o primeiro jornal, feito por um padre em 1895, "era impresso numa tipografia artesanal, por meio de uma máquina Liberty, movida a pedal no antigo largo da Matriz de Boa Viagem" (Linhares, 1995, p. 22). Essa tipografia também imprimia outros periódicos laicos de várias naturezas, mostrando que, embora os periódicos visassem a uma diferenciação de público, eram as mesmas máquinas que os imprimiam, assim como a mesmas pessoas também transitavam em mais de uma iniciativa de publicação, caso de Azevedo Junior.

Foi exatamente Azevedo Junior que, em 1900, ao saber da penúria de um gráfico da antiga capital, Ouro Preto, despertou a classe de tipógrafos a cuidar de seu futuro e fundou a Associação Beneficiente Typográfica, para amparo e proteção aos seus membros[16], mostrando que havia uma classe de profissionais suficiente para criar uma entidade. Em 1905, essa associação passou a publicar sua revista.

No início do século XX, tínhamos em Belo Horizonte oficinas relacionadas a religiosos que imprimiam publicações próprias ou laicas; oficinas que jornais de maior tiragem passaram a montar; a Imprensa Oficial (a que mais imprimia periódicos no início do século XX); e algumas tipografias. A partir de 1910, 14 novas empresas apareceram no cenário. Parecia não haver contratos regulares para impressão, pois um mesmo periódico valia-se de mais de uma oficina na cidade e outros encomendavam a impressão no Rio de Janeiro. Oficinas de jornais extintos pareciam servir a outros periódicos que também não se estabeleceram permanentemente (Linhares, 1995, p. 106).

Destaca-se, no início do século XX, a encomenda de impressão em oficinas de Juiz de Fora (*Tipografia Brasil*), Curvelo (*Tipografia Porvir*), São João del-Rei (*Tipografia Comercial*), Cataguases (*Tipografia Batista*) e Ouro Preto (*Tipografia do Sr. Antonio Costa*), não por acaso cidades onde também se publicava um número maior de jornais próprios. Outras cidades do interior do estado também pos-

[16] A esse respeito, ver Duarte (2011).

suíam tipografias, uma vez que a produção de jornais dos municípios valia-se de oficinas próprias, com algumas exceções. O porte das tipografias e os recursos técnicos que possuíam precisam ser mais bem investigados, como os que foram anunciados no Anuário de 1913, pertencente ao Instituto Polytéchnico de Juiz de Fora: "Salão das oficinas de encadernação e typographia, medindo 8 metros de comprimento, 5 de largura e 5 1/2 de altura" (Annuario..., 1913, p. 105).

A *Tipografia Guimarães*, fundada em Belo Horizonte em 1910, e conduzida por José Guimarães, "chefe de clicheria na Imprensa Oficial", era, por sua vez, considerada "a maior empresa particular do ramo em Minas Gerais, suplantada em volume de produção e serviço apenas pela imprensa oficial" (Arquivo Público Mineiro, 2018). A atividade de impressão dessa empresa se relacionava não apenas à imprensa, mas também à produção de formulários para o comércio e a indústria, o que mostra os efeitos das atividades comerciais na produção da escrita burocrática no estado. Além disso, a Tipografia Guimarães também era ponto de encontro de artistas e intelectuais, mostrando que a oficina tipográfica era local onde as sociabilidades da cultura escrita se desenvolviam (Arquivo Público Mineiro, 2018). Em Belo Horizonte, destaca-se o evento de recebimento, em 1927, na capital, da impressora *Marinoni,* e vários equipamentos gráficos que, para "época marcada pela precariedade dos equipamentos gráficos", movimentou o parque gráfico e alavancou a produção (Castro, 1995, p. 31).

Interessante notar a relação entre tipografia e escolas, como no caso de Juiz de Fora e Lavras (Annuario..., 1913), sendo que essa última tinha em seu ginásio várias oficinas voltadas para a formação técnica, inclusive a de tipografia e encadernação, o que também nos leva a supor que, entre as profissões de seleiro, sapateiro, marceneiro e carpinteiro, ela era considerada importante e provavelmente possibilitava ao seu egresso exercer a profissão com formação escolar técnica. A relação entre produção local de periódicos e tipografia é ressaltada no município de Palmira, que possuía quatro periódicos semanais, quatro tipografias e papelarias. Atividades artísticas e culturais parecem também relacionadas às atividades tipográficas, como é o caso do que ocorria em São

Sebastião do Paraíso.[17] Também não podemos deixar de verificar a relação entre a presença de tipografia, o número de habitantes e outros desenvolvimentos, como o comercial ou urbano, e mesmo a presença de estrangeiros, como o que se revela em Vila Nova de Minas: "Possue a villa: Paço Municipal, Grupo Escolar, Hospital, três Egrejas, hoteis, pharmacias, typographias, Mercado, armazéns, lojas, botequins, cerca de 2.000 prédios e 10 mil habs. (brasileiros, inglezes, italianos, hespanhóes, austríacos, portuguezes, syrios, etc.)" (Annuario..., 1913, p. 926).

Se temos indícios sobre a existência de tipografias e gráficas no período, somente vamos encontrar, em Minas Gerais, casas editoras no sentido de atividade sistemática e comercial na década de 1950, com a fundação da Editora Itatiaia (Matarelli; Queiroz, 2011). Há, então, um vácuo entre as atividades gráficas/tipográficas desenvolvidas no final do século XIX e início do século XX e a atividade propriamente "editora". Sob a égide do apoio estatal, os livros didáticos de autores mineiros, no início do século XX, eram impressos na Imprensa Oficial (Frade, 2010).

Não podemos deixar de relacionar esses empreendimentos ao desenvolvimento de outro setor que produzia os insumos necessários para impressão ou para a escrita manuscrita: o da industrialização de papel e tinta no estado. Embora haja apenas dados indiciais, constam na ordem alfabética dos produtos produzidos em Minas Gerais: "Papel (fábrica Baeta na estação do Rio Acima – E. F. Central), no município de Villa Nova de Lima. Exportação de papel pardo e grosso para embrulho, papelão e papel de imprensa" (Annuario..., 1906, p. 114). Não por acaso, esse era um município com grande desenvolvimento e presença de estrangeiros. Em relação à atividade manuscrita, cidades como Barbacena, São João del-Rei, Ouro Preto e Juiz de Fora apresentavam uma produção de "Tintas de escrever, tintas de cores variadas para desenho e pintura (Juiz de Fora, Ouro Preto, S. João Del-Rey)" (Annuario..., 1906, p. 116).

[17] São Sebastião do Paraíso possui "Bueno de Paiva, Hotel Central, diversas casas commerciaes, padarias, 2 pharmacias, um cinematographo e uma Folha typographia, em que se imprime a do Povo, jornal local e dedicado aos interesses do municipio." (Annuario..., 1913, p. 835).

Por fim, uma incógnita na declaração dos municípios é a existência de livrarias. No anuário de 1906 aparece breve menção a essa questão: “Muitas livrarias existem, nas cidades onde estão escolas superiores e institutos secundários, havendo grande introducçao de revistas e livros extrangeiros, de artes, lettras e sciencias (francezes sobretudo), no Estado” (Annuario..., 1906, p. 183). No entanto, se na capital do estado havia duas livrarias, conforme mostra a citação “Entre os 1238 prédios de BH haviam 2 livrarias” (Annuario..., 1906, p. 133), é preciso desenvolver outras investigações para ver a distribuição dessa instituição comercial no estado.

Bibliotecas

Jean Marie Goulemot (2011) afirma que a extensão e multiplicação das bibliotecas públicas data do século XIX. Dessa forma, a existência de bibliotecas nem sempre pode ser associada a seu uso mais amplo, uma vez que nem sempre elas foram abertas e, de sua presença, não podemos aferir diretamente um uso efetivo do seu acervo por muitos leitores.

No período investigado e pelos dados indiciais de que dispomos, a instituição de uma biblioteca poderia ser oriunda de uma iniciativa particular, de ações dos municípios, de grêmios literários, de associações e clubes, ou estavam vinculadas a escolas.

Em 1897, registra-se no Almanach de Juiz de Fora (1897, p. 279) a existência de pelo menos quatro bibliotecas naquele município e a variedade de sua subvenção mostra um conjunto de iniciativas institucionais com interesses simbólicos específicos. São elas: “BIBLIOTHECAS: Da Academia de Commercio — Da Escola Normal — Da loja maçonica Fidelidade Mineira — Da Sociedade Auxiliadora Portugueza — Municipal”. No município de Oliveira, por sua vez, a biblioteca estava associada a um clube recreativo[18]. Em Barbacena, a Escola Normal era também via de acesso aos livros, mostrando as relações entre bibliotecas e a presença de instituições de formação que franqueavam suas por-

[18] “Elite Club Oliveirense, sociedade recreativa e literária da cid. de Oliveira, fundou, em 7 fev. 1910, a ‘Bibliotheca Vigário José Theoíoro’.” (Annuario..., 1913, p. 575).

tas aos leitores[19]. Nos almanaques não se faz menção explícita à existência de bibliotecas, mas isso não significa que elas não existissem. Isso pode ter ocorrido pelo fato de provavelmente ser comum a existência de bibliotecas de escolas, sobretudo as secundárias e superiores, e esse detalhamento não ter sido considerado no anúncio que o município fazia de suas instituições. A relação entre grêmios e bibliotecas também se estabelece em dados sobre Belo Horizonte[20]. A lista de bibliotecas associadas a 11 grêmios literários, possivelmente ligados a instituições escolares[21], publicada no anuário de 1906 (Annuario..., 1906, p. 186), possibilita reforçar essa ligação.

Em 1906, o Annuario de Minas Gerais (1906, p. 183) indica que "Pequenas bibliothecas publicas e gabinetes de leitura se encontram, em varias cidades mineiras (Diamantina, Lavras, Pará, Campanha, Muzambinho, Bello Horizonte, Barbacena, S. João del-Rey, Juiz de Fora, Serro, Ouro Preto)". Além disso, no mesmo anuário, há menção a bibliotecas em Cataguases, Caraça (município de Santa Bárbara), Caratinga, Cidade do Pomba, Guanhães, Santa Luzia do Rio das Velhas, São Caetano do Chopotó e São João Nepomuceno.

Como as bibliotecas constituíam seus acervos? Informações do próprio anuário de 1906 (Annuario..., 1906, p. 183-184) trazem elementos importantes sobre formas de circulação de livros e de sua aquisição, pois muitas dessas associações mantinham relações de permuta e recebiam "copiosos donativos da poderosa Smithsoniam Instituition, da America do Norte (Washington), que para ellas remette importantes publicações officiaes, scientificas e literárias". Na descrição da

[19] "Além da Bibliotheca Municipal, creada em 1880 e que conta cerca de 8.000 volumes, há as do Internato do Gymnasio Mineiro e da Escola Normal, que são muito boas também e as quaes, com permissão dos respectivos Reitor e Director, podem ser freqüentadas por qualquer cidadão" (Almanach..., 1898, p. 30).

[20] Grêmios literários e bibliotecas de Belo Horizonte: "A) M. do Tribunal da Relação; B) Bibliotheca Mineira (no Archivo Publico do Estado); C) Bibliotheca do Gymnasio; D) Bibliotheca do Tribunal da Relação E) Grêmio Affonso Celso; F) Grêmio Olavo Bilac; G) Grêmio do Gymnasio; H) Grêmio da Faculdade de Direito" (Annuario..., 1906, p.186).

[21] Martins (2013) nos ajuda a compreender a relação entre bibliotecas e escolas desde o período oitocentista no Brasil, quando as primeiras eram previstas para a instrução dos professores; embora houvesse interesse relativo na sua destinação para crianças, é apenas nas primeiras décadas do século XX que aparecem previstas como ambiente integrante dos grupos escolares. A partir desse período, o movimento escolanovista dá grande destaque às bibliotecas como formadoras do prazer de ler.

Biblioteca Municipal de Belo Horizonte, tanto há indícios sobre leitores como sobre modos de organização e aquisição de volumes, nesse caso advindos de doações da Livraria Francisco Alves ou de bibliotecas pessoais privadas (Annuario..., 1906, p. 135).

Talvez pela associação que se pode estabelecer entre bibliotecas, a existência de escolas normais, universidades e outros desenvolvimentos, como o da imprensa local, é que se torna notória a informação sobre uma biblioteca fundada por um cidadão, Napoleão Reys[22], no distrito de Lamin, em Queluz, que possuía mais de 10.000 volumes,[23] e a Biblioteca Municipal de Barbacena, que possuía, em 1898, 8.000 volumes, conforme o almanaque da cidade (Almanach..., 1898, p. 30), quando, em Belo Horizonte, a capital, existia uma biblioteca municipal com 4.389 volumes (Annuario, 1906, p. 135). Municípios do interior, como Alto do Rio Doce, possuíam acervos do mesmo tamanho que o da capital[24]. Informação sobre a posição social de proprietário de biblioteca particular de Lamin mostra que é preciso maior investigação sobre as posições ocupadas por seus donos no contraponto com bibliotecas públicas e seus defensores.[25]

Levantamento feito por Machado, citado por Martins (2013), dá a dimensão da precariedade de bibliotecas públicas e da prevalência das bibliotecas particulares, quando, já em 1933, havia em Minas Gerais 27 bibliotecas estaduais, cinco municipais e 70 particulares. Nesse mesmo ano, o estado ocupava a sexta posição nacional, com 101 bibliotecas, contra 589 de São Paulo, 327 do Distrito Federal, 127 do Rio Grande do Sul, 108 da Bahia e 107 de Santa Catarina. Os dados dos estados brasi-

---

[22] Não somente em seu município, o trabalho de Napoleão Reys inspirava bibliotecas: “tudo, tudo, exclusivamente, a esforços de Napoleão Reys, que tem também enriquecido outras instituições congêneres animadas por ele nos diversos distritos do município como dezenas de bibliotecas no estado” (Annuario..., 1913, p. 730).

[23] No anuário de 1913 (Annuario..., 1913, p. 713/864), informa-se que há 20.000 volumes na Biblioteca no arraial de Lamim pertencentes a Queluz, que possuía “oito excelentes bibliotecas públicas: sete das quais disputam entre si a primazia, no município, e a outra é a mais importante do Estado de Minas”.

[24] “No distr. de S. Caetano do Chopotó existe a bibliotheca Xopotense, aberta ao publico e que possuia (ate março de 1913) 4.009 volumes de obras sobre línguas, artes, sciencias, etc, além de secçõos de manuscriptos, estampas, philatelia, impressões, cartas e mappas geographicos”. (Annuario..., 1913, p. 269).

[25] “A mais notável bibliotheca particular, pertencente a Mineiro, é a do sr. Conselheiro Cândido Luiz Maria de Oliveira, jurisconsolto, ora residente na Capital Federal e natural deste Estado” (Annuario..., 1906, p. 184).

leiros também mostram a prevalência de iniciativas particulares sobre as públicas no período. O fato é que o conjunto de desenvolvimentos sociais dos diferentes municípios mostra que a biblioteca, assim como os clubes literários, podiam estar associados a vários fatores culturais, econômicos e institucionais.[26]

Taxas de escolarização

Um dos indicadores mais tradicionais tomados pelos estudos para discutir a presença do escrito em determinadas épocas e lugares é a taxa de escolarização.[27] O problema desse indicador é que ele associa leitura e escrita à escola (quando, nas primeiras décadas republicanas brasileiras, a instituição escolar ainda era relativamente frágil), ignora que muitas vezes se aprendia a ler e escrever fora da escola[28] e não considera que para participar da cultura escrita não era (é) preciso saber ler nem escrever. Mesmo com esses limites, consideramos este um importante indicador para discutir a cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas.

Informações do Censo de 1920 (Brasil, 1929, p. VIII) revelam que a taxa de escolarização da população em idade escolar no ensino primário era, em Minas Gerais, de 19,3% (21,7% para o sexo masculino e 16,8% para o sexo feminino)[29]. A média nacional, por sua vez, era de 21,9% (23,4% para meninos e 20,4% para meninas). O estado ocupava, em relação a esse aspecto, o 9º lugar entre os 20 estados brasileiros e o Distrito Federal. Situava-se abaixo do próprio Distrito Federal, cuja taxa chegava a 65,5%, e dos seguintes estados: São Paulo (39,5%), Rio Grande do Sul (29,1%), Santa Catarina (25,7%), Rio de Janeiro (23,5%), Espírito Santo (21,6%), Paraná (20,5%) e Mato Grosso (20,2%).

---

[26] "Imprensa diária, revistas de Direito, arte e letras, serviço de assistência publica e hospitalar, telegrapho, telephones, theatro, clubs, asylos, collegios, sociedades pias e beneficentes de sport (tiro e corridas), institutos leigos e religiosos, templos catholicos e protestantes, bibliothecas, hotéis, açougues, po-hciamento, quartéis, prisões etc, são outros tantos elementos de progresso, que já possue a moderna Capital Mineira" (Annuario..., 1906, p. 130).

[27] Sobre a instrução primária em Minas Gerais no período republicano, ver capítulo escrito por Rosana Areal de Carvalho neste livro.

[28] O aprendizado da leitura e da escrita no ambiente doméstico, por exemplo, se estende até muito recentemente, como mostra o estudo de Pereira (2007).

[29] O Censo de 1920 não apresenta taxas de escolarização por município.

No estado, havia, no período, 3.694 escolas para uma população escolar de 1.318.365 habitantes, o que representava uma média de 357 pessoas para cada escola, enquanto a média nacional era de 262: era o 5º pior estado nesse quesito. No Rio Grande do Sul, por exemplo, essa relação era de 145 meninos e meninas em idade escolar para cada escola, enquanto no Piauí era de 491 indivíduos/escola (Brasil, 1929, p. VI).

Os dados do Censo de 1920 (Brasil, 1929, p. IV) revelam ainda que Minas Gerais aplicava apenas 2,8% de sua receita em instrução pública, enquanto a média nacional era de 9,4%. Amazonas era o estado que gastava relativamente menos recursos com esse setor: apenas 0,3% de sua receita; o Distrito Federal, por sua vez, era aquele ente federado que mais aplicava: 24,2% de sua receita.

Considerando-se esses dados concretos, se Minas Gerais não se sobressaía em relação aos outros estados, no plano simbólico parecia ganhar patamar distinto na própria publicação do censo. Das 68 fotografias de instituições educacionais que ilustram o volume dedicado à instrução, 34 se referem a Minas Gerais, das quais 28 retratam instituições monumentais[30] de Belo Horizonte. Instituições de ensino superior e secundário de Viçosa, Juiz de Fora, Campanha e Lavras também se faziam presentes. A presença de fotografias de instituições educacionais situadas no Distrito Federal (com 10 imagens), na Bahia (12), em São Paulo (8), no Rio de Janeiro (1), no Rio Grande do Sul (1), em Santa Catarina (1) e no Paraná (1) certamente convoca o leitor a produzir-se como cidadão de um país que se situa concomitantemente entre o passado e a tradição – representados pela Bahia, pelo Distrito Federal e pelo Rio de Janeiro –, que, apesar de constituírem parte da identidade do novo País, devem ser progressivamente abandonados, e o futuro e o progresso – representados por São Paulo e pelos estados do Sul, com suas promessas de industrialização, urbanização e a presença cada vez maior de povos que, menos (ou melhor) miscigenados e originários do hemisfério Norte, poderiam tornar o País verdadeiramente republicano.

Ao se situar entre os dois polos – entre o passado e o futuro, entre a tradição e a inovação –, Minas Gerais representava a síntese do país

[30] Grupos escolares, escolas infantis, estabelecimentos de ensino secundários.

possível naquele momento: de um lado, a maior parte de sua população trabalhava na agricultura e morava nas zonas rurais,[31] e o poder local determinava grande parte das alianças políticas; de outro, Belo Horizonte, nova capital planejada, que tão bem representava a imagem de modernidade que era preciso disseminar, era a prova cabal de que nele havia intelectuais e homens de ação visionários. Não por acaso, a única fotografia publicada nesse volume do censo que não retrata instituições educacionais, além da de Rui Barbosa, é a da Prefeitura Municipal da cidade. A ausência da antiga capital Ouro Preto certamente não pode ser tomada como uma simples coincidência: era preciso apagar os passados colonial e imperial que ainda teimavam em impregnar o imaginário sobre as Minas.

O Censo de 1920 não apresenta, por sua vez, dados acerca das taxas de escolarização no ensino secundário e superior. Supomos, no entanto, que a existência dessas instituições, ao lado das técnicas e normais, certamente expressa que, em determinadas localidades, havia pessoas – professores, diretores e alunos – que usavam frequentemente a leitura, a escrita ou mesmo a palavra oral em uma de suas formas mais organizadas, a Retórica, e que possuíam um grau de escolarização muito maior do que a maioria das pessoas, o que as qualificava, a princípio, a liderar esforços para que o escrito e a instrução fossem disseminados e ocupassem um lugar privilegiado na construção do que se compreendia por um Brasil republicano. A existência dessas instituições em alguns lugares certamente também impunha uma série de demandas em torno do escrito que poderiam estar a elas associadas, como já nos referimos em outros momentos deste texto: por exemplo, a presença de tipografias, gráficas, bibliotecas, livrarias, além da provável formação de um mercado consumidor de livros. Por isso, reconstruímos os dados acerca da existência dessas instituições, que serão melhor visualizados no mapa que apresentaremos ao final deste capítulo, com base em outros estudos e de outras fontes.

[31] Embora Minas Gerais tenha sido uma das capitanias mais urbanizadas da América Portuguesa, e a formação e o desenvolvimento de núcleos urbanos tenham prosseguido no século XIX, a maioria de sua população, nas primeiras décadas republicanas, vivia nas zonas rurais e se ocupava da agricultura, como detalharemos em outro momento deste texto. Ver, entre outros, Paula (2000).

A julgar pelos dados do Anuário de Minas Gerais de 1913 (Annuario..., 1913), havia, no período, 17 instituições de ensino superior no estado[32] – de Direito, Farmácia e Obstetrícia, Odontologia, Engenharia, Teologia, Eletromecânica e Medicina –, sendo seis em Juiz de Fora, quatro em Belo Horizonte, três em Ouro Preto e uma em cada uma das seguintes localidades: São João del-Rei, Leopoldina, Silvestre Ferraz e Itajubá. A Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa foi criada em 1922, e a Universidade de Minas Gerais em 1927, com a união das quatro escolas de ensino superior de Belo Horizonte.

Em um período em que apenas 52.476 alunos estavam matriculados no ensino secundário em todo o Brasil (IBGE, 2016)[33], certamente a existência de estabelecimentos desse nível[34] em determinados municípios também trazia impactos importantes em relação às culturas do escrito. Ao lado dos tradicionais Liceu/Ginásio Mineiro, fundado em Ouro Preto em 1873, e do Colégio Caraça, fundado em 1820, nas primeiras décadas republicanas muitas outras instituições de ensino secundário funcionavam no estado. Os dados do Anuário de Minas Gerais de 1913 (Annuario..., 1913) nos levam a visualizar a presença de colégios em 32 municípios mineiros (18,1% do total), concentrados principalmente em Belo Horizonte (12), Juiz de Fora (9), São João del-Rei (7), Ouro Preto (3) e Barbacena (3).

Por meio do Inventário do Fundo de Instrução Pública, do Arquivo Público Mineiro e de estudos já realizados sobre o tema, é possível verificar que, nas primeiras décadas republicanas, Minas Gerais possuía Escolas Normais e institutos a elas equiparados em 25 municípios, muitos deles em funcionamento desde o século XIX, como os de Campanha (1874), Diamantina (1881), Montes Claros (1881), Ouro Preto (1873), Paracatu (1885), Sabará (1885), São João del-Rei (1859) e Uberaba (1882).

Certamente a existência de instituições de ensino profissional[35] em determinados lugares também impulsionava certos usos da leitu-

[32] Ver capítulo escrito por José Carlos Souza Araújo neste livro.
[33] Dados de 1927. Em 1908, o número de alunos matriculados nesse nível de ensino no Brasil era de 30.426 (IBGE, 2016).
[34] Ver capítulo escrito por Rosa Fátima de Souza neste livro.
[35] Ver capítulo escrito por Irlen Antônio Gonçalves neste livro.

ra e da escrita. Instituições voltadas para a formação agrícola, comercial, em laticínios, em agrimensura, escolas de aprendizes marinheiros, aprendizes artífices, além de Liceu de Artes e Ofícios, estavam presentes em cidades como Campanha, Ouro Preto, Juiz de Fora, Lavras, Belo Horizonte e São João del-Rei. Como já referenciado em outro momento deste texto, localizamos que o Ginásio de Lavras oferecia, entre suas oficinas de formação técnica, a de tipografia e encadernação.

Taxas de alfabetização

Neste tópico, tomamos como indicador da cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas as taxas de alfabetização da população do período. Deparamo-nos, uma vez mais, com os limites do indicador: ele não considera que, mesmo quem não sabia ler nem escrever, poderia participar do mundo da palavra escrita, principalmente por meio da audição de leituras coletivas e oralizadas e também das escritas delegadas[36]. Além disso, naquele momento, o censo trabalhava com a autodeclaração de alfabetização, ou seja, era considerado alfabetizado aquele que informava que sabia ler. Não é, portanto, um indicador preciso.

Em razão do espaço de que dispomos neste texto, focalizaremos a nossa análise nas taxas referentes à população com mais de 15 anos, que era justamente o alvo das campanhas e, na visão de parte da intelectualidade, a causa dos males do país – o analfabetismo adulto –, já que se acreditava que a expansão gradativa da instrução primária acabaria, a médio prazo, com ele.

A taxa de alfabetização entre a população de 15 anos ou mais em Minas Gerais era de 31,1%, situando-se um pouco abaixo da média nacional, que era de 35,1%, segundo o Censo de 1920 (Brasil, 1929). Em relação aos outros 19 estados, ao território do Acre e ao Distrito

[36] Carolina de Jesus, por exemplo, narra, em suas memórias, que era comum a audição de jornais em lugares de acesso público, como a calçada da casa do oficial de justiça da cidade de Sacramento, Minas Gerais, por volta dos anos 1920. A mesma autora relata que, quando as pessoas eram analfabetas, pagavam alguém para escrever as correspondências de que precisavam. Ver Jesus (1986). Esses modos de participar da cultura escrita, mesmo sem saber ler e escrever, têm sido estudados em vários países do mundo em relação a diferentes períodos históricos. Ver, entre outros, para o caso do México contemporâneo, Kalman (2003).

Federal, o estado ocupava um modesto 12º lugar em taxa de alfabetização. Mais uma vez, parecia se situar aquém do que era propalado pelos discursos republicanos, mas compatível com o restante do País, pois apenas no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul o número de pessoas alfabetizadas era superior ao de pessoas que declaravam que não sabiam ler[37].

O censo de 1920 traz as taxas de alfabetização de todos os 178 municípios[38] de Minas Gerais existentes no período (Brasil, 1929, p. XLII-XLIV). Por intermédio desses dados, classificamos os municípios mineiros em quatro grandes grupos, como se pode observar na Tabela 1. No primeiro bloco, identificamos os municípios com as menores taxas de alfabetização: neles, que representam um quarto do total de municípios (45), menos de 25% da população declarava-se alfabetizada. Em um segundo conjunto, agrupamos aqueles municípios – 124 (70% do total) – em que entre 25% a 50% da população declarava que sabia ler. Em um terceiro, identificamos os municípios em que entre 50% e 75% da população declarava-se alfabetizada: são apenas oito, o que representa 4% do total. Por fim, havia um único município em que mais de 75% da população sabia ler: Belo Horizonte. Em síntese, observamos que em 95% dos municípios mineiros menos da metade da população era alfabetizada. Em Salinas, município com o menor índice de alfabetização no estado em 1920, 11,9% da população adulta declarava que sabia ler. Em 5% dos municípios, por outro lado, a maioria da população de 15 anos ou mais sabia ler e escrever: Belo Horizonte (75,2%), Poços de Caldas (59,4%), Sabará (57,3%), Vila Nova de Lima (56,9%), Prados (55,2%), Ouro Preto (53,9%), São João del-Rei (52,0%), Mariana (50,4%) e Rio Piracicaba (50,2%). Essa rápida descrição nos leva a compreender que, para a maioria da população mineira (68,9%), a possibilidade de usar de modo autônomo a palavra escrita não era algo que fazia parte do cotidiano das comunidades e cidades onde viviam.

[37] A taxa de alfabetização do Distrito Federal era de 73,9%, e a do Rio Grande do Sul, de 55,5%. Em terceiro lugar, aparecem os estados do Pará e de Santa Catarina, onde 41,6% da população era alfabetizada (Brasil, 1929, p. X-XI).

[38] Entre 1889 e 1930, período analisado neste capítulo, alguns municípios foram criados, outros desmembrados, outros mudaram de denominação. Para compreender esse processo e analisar os dados com maior rigor, consultamos, entre outros, Barbosa (1995).

Tabela 1 – Municípios de Minas Gerais distribuídos pela população alfabetizada

População que sabe ler por grupos de municípios	Total de municípios	%
até 25%	45	25,0
de 25% a 50%	124	70,0
de 50% a 75%	8	4,0
mais de 75%	1	1,0
Total	178	100,0

Fonte: Adaptado de Brasil (1929, p. 182-243).

Mas, que hipóteses podem ser levantadas para explicar as razões pelas quais alguns munícipios apresentavam altas taxas de alfabetização? Por que, em outros, a quase totalidade de seus habitantes não sabia ler nem escrever? Respostas a esses tipos de questões são complexas e vêm sendo buscadas por autores de diferentes países há pelo menos cinco décadas. Nos estudos tradicionais realizados no campo da cultura escrita, a alfabetização tem tido seus efeitos associados positivamente a grandes fenômenos, como a industrialização, a urbanização, a riqueza, o progresso; e sua maior presença vem sendo relacionada a fatores explicativos amplos, como a presença do estado e de redes de escolarização, e a imigração (quando os imigrados são oriundos de países com maiores taxas de alfabetização). Esse tipo de abordagem, que considera a alfabetização como variável independente, no entanto, tem sido criticado e complexificado nas últimas décadas, sobretudo depois da publicação, em 1979, do livro seminal de Harvey Graff (1991).

Nos estudos mais recentes, fatores como religiosidade[39], pertencimento de gênero, pertencimento étnico-racial e mesmo aspectos menos óbvios, como "demandas e necessidades individuais pela alfabetização" (Graff, 1994, p. 105), vinculadas, por exemplo, ao entretenimento ou à participação em movimentos sociais, têm sido também considerados. Nessas últimas abordagens, a alfabetização não pode ser considerada, em nenhuma hipótese, como fizeram os primeiros estu-

[39] Nesse sentido, destaca-se o trabalho de Egil Johansson sobre o caso da Suécia, que se tornou paradigmático. Naquele país, de economia agrária, com a maior parte da população rural e sem a existência de um sistema público de ensino, a universalização da alfabetização deu-se, ainda no século XVI, por meio da ação das igrejas protestantes. Ver: Johansson (2009).

dos sobre o tema, como uma variável independente e supostamente neutra, que explicaria, por exemplo, a renda do indivíduo ou o nível de desenvolvimento de uma sociedade.[40] O modo como discutimos aqui a cultura escrita necessariamente nos leva a considerar a alfabetização, a leitura e a escrita como elementos associados e, muitas vezes, determinados por outras dimensões da vida social[41]. Não buscamos, portanto, estabelecer explicações pautadas na ideia de causalidade entre os diferentes fenômenos em análise, mas levantar hipóteses sobre as possíveis correlações existentes entre eles.

Nesse sentido, optamos, com base nas fontes disponíveis e no espaço de que dispomos neste artigo[42], por buscar estabelecer relações entre taxas de alfabetização e ocupação da população masculina adulta economicamente ativa[43] (Tabela 2). Por meio da análise dessas relações, é possível levantar hipóteses explicativas mais complexas do que se tomássemos apenas, por exemplo, dados como o local de habitação da população – urbano ou rural[44]. Inicialmente, constatamos que a maioria da população masculina adulta de Minas Gerais trabalhava na agricultura, na criação, na caça e na pesca: dos 178 municípios existentes no estado em 1920, em 140 (78,7%), mais de 75% da população masculina exercia esse tipo de atividade; em 34 (19,1%), entre 50 e 75% da população masculina trabalhava nessas ocupações; e em apenas

---

[40] Paulo Freire (1958) já considerava, ainda no final dos anos 1950, que o analfabetismo não era a causa dos problemas sociais, mas uma das consequências das condições em que vivia a população adulta que não sabia ler nem escrever.

[41] É o que propõe também a noção de letramento ideológico (em contraposição a de letramento autônomo), elaborada pelo estudo já clássico de Street (1984).

[42] Os dados do Censo nos permitiriam analisar outros fatores, como a nacionalidade da população, o seu pertencimento religioso e de gênero, que serão objeto de pesquisas futuras, já que, para o caso de Minas Gerais, a imigração e o protestantismo precisam ser detalhados em correlação com outros parâmetros. Quanto às relações entre pertencimento étnico-racial e alfabetização, seriam passíveis de análise apenas para outros períodos, já que o Censo de 1920 não considerou o quesito "cor" como parte do inquérito.

[43] Embora tenhamos dados disponíveis sobre a ocupação das mulheres, optamos por considerar apenas a ocupação masculina adulta, já que a maioria das mulheres não exercia ocupações profissionais não relacionadas ao serviço doméstico. Evidentemente, há casos que não se aplicam a essa afirmação geral, como a "larga utilização" da mão de obra feminina na manufatura têxtil em São João del-Rei ainda no século XIX. Ver Graça Filho (2002).

[44] Para uma discussão sobre as relações entre taxas de alfabetização e local de moradia (sedes dos municípios, de um lado, e distritos e povoados, de outro) em Sabará e nos outros 11 municípios da 2a Circunscrição Literária em 1890, ver Musial (2011).

três (1,7%) deles, entre 25% e 50% da população masculina se ocupava do que hoje denominamos setor primário: Poços de Caldas, São João del-Rei e Vila Nova de Lima. Em apenas um (0,5%), Belo Horizonte, menos de 25% da população masculina trabalhava nessas ocupações. Em síntese, em quase 98% dos municípios mineiros, mais de 75% da população masculina adulta trabalhava em ocupações da agricultura, da pecuária e do extrativismo vegetal e animal. Belo Horizonte era o município que menos empregava adultos homens nessas ocupações: apenas 16%. No outro extremo, encontra-se Rio Pardo, onde 96% da população masculina adulta trabalhava no setor primário.

Tabela 2 – Relação entre a ocupação dos homens adultos e as taxas de alfabetização dos municípios de Minas Gerais (1920)

População que sabe ler por grupos de municípios	Agricultura, criação, caça e pesca	%	Indústria	%	Transporte, comércio administração e profissões liberais	%	Serviço doméstico e outras ocupações (inclusive mal definidas)	%
até 25%	3981	88,3	203	4,5	210	4,7	116	2,6
de mais de 25% a 50%	9837	79,3	953	7,7	990	8,0	620	5,0
de mais de 50% a 75%	437	54,6	135	16,9	126	15,8	102	13,0
mais de 75%	16	16,0	27	27,0	39	39,0	18	18,0
Total	14271	80,1	1318	7,4	1365	7,7	856	5,0

Fonte: Adaptado de Brasil (1929, p. 182-243).

Mas haveria relação entre as taxas de alfabetização e a ocupação exercida pelos homens adultos, como sugerem alguns estudos? A julgar pelos dados da tabela acima, é possível afirmar que sim. Nos municípios em que menos de 25% da população sabia ler e escrever, quase 90% da população masculina adulta trabalhava no setor primário. No outro extremo, os municípios em que mais de 75% da população era alfabetizada empregavam em média apenas 19,3% dos habitantes na agricultura, na criação, na caça e na pesca; 32,5% na indústria; 47,0% no setor terciário e 58,6% no serviço doméstico e em outras ocupações. Pode-se afirmar, assim, que, quanto menos o município tivesse sua economia baseada em atividades agrícolas, pecuárias e extrativistas e

quanto mais ocupasse a população economicamente ativa na indústria, no comércio e nos serviços, maiores as chances de ter sua população alfabetizada. Não por acaso, entre os nove municípios com maiores índices de alfabetização, estão seis daqueles que, entre os 178 constantes na lista do Censo de 1920, mais ocupavam sua população masculina adulta na indústria: Belo Horizonte (27%), Vila Nova de Lima (23%), Prados (20%), Sabará (19%), Poços de Caldas (17%) e São João del-Rei (16%) (Brasil, 1929). Esses dados nos levam a corroborar o que muitos estudos já afirmaram: a ocupação profissional é uma variável importante quando se analisam taxas de alfabetização em diferentes localidades.

No interior do conjunto de ocupações que denominamos de setor terciário destaca-se, como uma importante hipótese explicativa para a presença de altas taxas de alfabetização, o que, no censo, denominava-se "administração". Entre os nove municípios com maiores índices de pessoas que declaravam saber ler e escrever, encontram-se duas ex-capitais (Mariana e Ouro Preto) e a então capital, Belo Horizonte. Encontram-se, também, São João del-Rei e Sabará, que foram cabeças de comarca no período colonial. Nesse sentido, a formação de um aparato burocrático, como já apontado em outros estudos, demandada pela presença do estado, parece se constituir também em uma variável importante quando se analisam as taxas de alfabetização dos diferentes municípios.

Todos esses dados nos levam ainda a pensar que a urbanização, fenômeno ao qual estão diretamente relacionados a indústria, o comércio, o transporte, a administração e as profissões liberais, também era um fator que, embora não possa ser tomado de maneira isolada, nos auxilia a explicar as razões pelas quais havia municípios em que as taxas de alfabetização eram muito maiores do que em outros.

Embora possamos realizar essas correlações gerais, evidentemente elas não se aplicam a todos os casos. Juiz de Fora, por exemplo, era uma das cidades mais industrializadas do período e, ao lado de São João del-Rei, o sexto município mineiro que mais ocupava a população masculina adulta na indústria (16%). Possuía um setor de serviços forte e diversificado, a sede da Academia Mineira de Letras e, como já analisamos em outro momento deste texto, tipografias, bibliotecas, uma im-

prensa ativa e atuante, além de instituições de ensino secundário, normal e superior.[45] Suas taxas de alfabetização eram, no entanto, bastante tímidas quando comparadas a outros municípios mineiros: 45,5% de sua população de 15 anos ou mais declarava que sabia ler e escrever[46].

O mapa: a distribuição do escrito em Minas Gerais

Por intermédio de cinco indicadores – imprensa; bibliotecas; tipografias; instituições de ensino secundário, normal, profissional e superior; teatro[47] – foi possível elaborar um mapa em que se pode visualizar a distribuição da palavra escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas (Figura 1). O mapa revela, por exemplo, a concentração de indicadores em determinadas regiões, a relação desses indicadores com a densidade populacional e, finalmente, com as taxas de alfabetização.

Ressaltamos, no entanto, que, apesar do esforço empreendido com a consulta a dezenas de fontes e a estudos já realizados sobre o tema, em virtude da própria especificidade da documentação disponível – que apresenta dados indiciários, na maioria das vezes –, o mapa certamente apresenta lacunas que somente poderiam ser sanadas com

[45] Para um estudo sobre a imprensa e a construção de uma identidade vinculada ao progresso na cidade, ver Goodwin Júnior (2007).

[46] Podemos, aqui, recorrer mais uma vez a Graff (1994) para levantar hipóteses que poderiam explicar esse caso: "Com respeito às presumidas relações causais da alfabetização com o desenvolvimento industrial, uno minha voz à daqueles que criticam uma visão causal direta e linear. Enfatizo, por um lado, as limitadas demandas pela alfabetização que a industrialização inicial exigiu e, por outro, sublinho que as formas de desenvolvimento comercial eram mais conducentes e mais dependentes das habilidades da alfabetização do que as da indústria" (Graff, 1994, p. 110). O tipo de trabalho exercido dentro da própria indústria, como mostrou o autor em sua pesquisa sobre o Canadá no século XIX, é que parecia determinar as exigências em torno da alfabetização.

[47] O teatro também pode ser considerado um importante indicador da presença do escrito em certas localidades, pois os espetáculos teatrais, ao se posicionarem entre a palavra escrita e a oralidade, podiam ser considerados agentes de letramento, pois contribuíam para aproximar tanto aqueles que tinham domínio da leitura e da escrita quanto aqueles que não sabiam ler nem escrever de lógicas que são típicas do escrito. Para a discussão sobre em que consistiriam as "lógicas do escrito", ver ONG (1998). Apesar de criticado por muitas vezes apresentar uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, o trabalho do autor pode auxiliar nessa compreensão. Em 1913 (Annuario..., 1913), dos 176 municípios de Minas Gerais, 29 (16,5%) possuíam teatros, como é possível visualizar no mapa. Para um estudo sobre educação e teatro em São João del-Rei no período, ver Sá (2015).

Estado de Minas Geraes (Republica dos Estados Unidos do Brasil)

Figura 1 – Distribuição da palavra escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas

Legenda: Para a elaboração do mapa, baseamo-nos em original de 1926 (Esboço cartográfico dos municípios, termos e comarcas, segundo a nova divisão – Lei nº 843, de 7 de setembro de 1923) publicado em Silveira (1926). As taxas de alfabetização foram baseadas no Recenseamento de 1920 (Brasil, 1929), e os indicadores foram levantados por meio de várias fontes, destacando-se, além dos almanaques e anuários referidos ao longo deste texto (Alamanach..., 1898; Annuario..., 1906; Annuario... 1913) e do livro de Silveira (1926), periódicos de diversos municípios disponibilizados nos sites do APM e da BN, e Veiga (1897). Uma etapa anterior à elaboração do mapa consistiu na construção de uma tabela em que constam, discriminados, cada um dos indicadores presentes nos 178 municípios mineiros.

Fonte: O autor.

uma pesquisa de fontes mais aprofundada sobre cada uma das localidades pesquisadas. Além disso, é possível que o mapa também subdimensione alguns dos aspectos levantados, por exemplo, a existência de bibliotecas nos municípios, pois, para a sua elaboração, consideramos apenas quando essas instituições aparecem de modo relativamente autônomo – e não, por exemplo, quando se vinculam às escolas, como era comum no período, conforme discutido. Um outro limite do mapa refere-se ao modo como trabalhamos os indicadores, considerando apenas a sua ausência ou a sua presença nos municípios. Evidentemente, um mapeamento mais preciso teria de considerar também a intensidade do indicador nas diferentes localidades: não se pode comparar, por exemplo, um município em que circulou, de maneira efêmera, apenas um periódico nas primeiras décadas republicanas ou outro que manteve dezenas de impressos em circulação durante todo o período em estudo. No mapa, entretanto, esses dados estão homogeneizados (ver encarte).

Para construir o mapa, classificamos os municípios em quatro grupos: aqueles que possuíam cinco indicadores considerados; os que possuíam três e quatro indicadores; os que possuíam um e dois indicadores; e, finalmente, aqueles em que não havia nenhum indicador presente. Essas informações aparecem no mapa conjuntamente com os dados que classificam os municípios mineiros em relação às taxas de alfabetização em quatro conjuntos, como já explicitado em outra parte deste texto.

A análise do mapa nos permite chegar a algumas grandes conclusões. Em primeiro lugar, é possível visualizar que em um número relativamente pequeno de municípios (22, o que corresponde a 12,4%) estão concentrados os cinco indicadores de cultura escrita. Esses municípios estão, com algumas exceções (Diamantina, ao norte; Uberaba e Uberabinha, no Triângulo; Pouso Alegre, Itajubá e Lavras, ao sul), concentrados nas regiões denominadas, na contemporaneidade, de central e mata. No outro extremo, há 15 (8,4%) municípios sem nenhum indicador. Eles estão um pouco concentrados no noroeste, no norte, no Jequitinhonha e em Mucuri, mas se apresentam também em quase todas as outras regiões do estado. A maioria dos municípios (quase 80% do total) se situa nas duas faixas intermediárias: com três e quatro indi-

cadores, localizamos 66 (37,1%); com um e dois indicadores, situam-se 75 (42,1%).

A imprensa é o indicador mais disseminado em Minas Gerais no período, presente em 129 dos 178 (72,5%) municípios. Que fatores poderiam explicar essa quase onipresença de periódicos nas diferentes localidades do estado? Desde o século XIX, a imprensa tem representado uma importante instância de debate público: por meio dela, ideias eram elaboradas, disseminadas e utilizadas como instrumentos de poder[48]. A proliferação de periódicos nos diversos municípios mineiros pode estar associada à própria necessidade de, por meio de uma produção local, serem construídas identidades (locais, regionais – tendo como referência as mesorregiões do estado – e nacionais – no caso dos imigrantes). Por fim, podemos ter como hipótese que, em algumas localidades, em consequência da dificuldade de acesso às notícias que circulavam nacional e internacionalmente em virtude da ausência de linhas férreas ou mesmo de um serviço regular de correios, era necessária a produção de impressos, muitos dos quais baseados na reprodução de matérias e notícias de outros periódicos, para tornar informada a sua população. É possível supor que somente a partir de 1927, quando se instituiu em Belo Horizonte uma imprensa sólida, supostamente os títulos da capital passaram a alcançar mais o interior do estado. Diante desse quadro, é necessário realizar estudos sobre a permanência e/ou desaparecimento de jornais nos diferentes municípios mineiros no período estudado.

Talvez em virtude dessa disseminação da imprensa em todas as regiões de Minas Gerais tenhamos observado também a grande presença de tipografias e gráficas na maioria dos municípios mineiros que tinham imprensa, pois os jornais eram, via de regra, impressos em suas próprias prensas. Embora seja um caso mais raro, localizamos também municípios que, ao contrário, tinham tipografias, mas não produziam seus próprios periódicos, como é o caso de Monte Santo e Vila Jequitinhonha.

---

[48] Para analisarmos com maior profundidade essa dimensão da imprensa, seria necessário, entretanto, analisar o conteúdo das centenas de jornais publicados no período, o que não foi possível aqui.

As bibliotecas, casas teatrais e instituições de ensino secundário, normal, profissional e superior aparecem, por outro lado, como os indicadores menos disseminados. No período trabalhado neste estudo, ainda não havia se generalizado, para o caso brasileiro, a ideia de biblioteca pública, que somente se consolidaria recentemente. Os cineteatros, por sua vez, também proliferariam nas décadas seguintes, principalmente com a popularização do cinema. O aumento das taxas de escolarização de níveis acima do primário também se daria apenas algumas décadas depois, com a interiorização dos ginásios e das instituições de ensino superior.

O mapa nos mostra claramente, também, que havia uma concentração das maiores taxas de alfabetização na região central do estado – a única exceção é Poços de Caldas. Por outro lado, a ausência do ler e do escrever está concentrada naquelas regiões que, na contemporaneidade, denominamos de noroeste, norte, Jequitinhonha e Mucuri; em alguns municípios do sul e em um município do Triângulo. Na maioria dos casos, as áreas em que um número pequeno de pessoas afirmava saber ler eram formadas por municípios de grande extensão territorial e com baixa densidade demográfica.

A análise do mapa mostra ainda que não havia relação direta entre índices de alfabetização e a presença dos indicadores considerados. Evidentemente, essa relação é inquestionável em alguns casos, como nos de Belo Horizonte, São João del-Rei e Ouro Preto, onde se encontram os maiores índices de alfabetização do estado, e todos os indicadores são fortíssimos, levando-nos a compreender que a onipresença da palavra escrita traz impactos sobre o número de pessoas alfabetizadas e, ao mesmo tempo, dele decorre. Também são mais evidentes nos casos de municípios situados no noroeste e norte e de municípios situados em outras regiões, como Bambuí, Campestre e Extrema, que apresentam, ao mesmo tempo, baixas taxas de alfabetização e nenhum indicador de cultura escrita analisado neste trabalho. Por outro lado, há casos menos óbvios: municípios em que se observa intenso movimento literário e editorial e baixas taxas de alfabetização. Diamantina, por exemplo, apresenta alta intensidade dos cinco indicadores, mas apenas 36% da população declarava-se alfabetizada. Certamente podemos

levantar, aqui, a existência de uma elite leitora e escritora que, paralelamente a uma população analfabeta, mantinha suas atividades intelectuais (Pinto, 2015). Pouso Alegre, situada no sul do estado, também concentra os cinco indicadores, embora apenas 24,9% de sua população declarasse saber ler. Em Rio Piracicaba, por sua vez, mais de 50% da população sabia ler, mas apenas um indicador foi encontrado no município. Estaríamos diante de um tipo de escrita não mapeada no nosso trabalho? No município, que tinha sua economia baseada, no período, na indústria da mineração, certamente circulavam modos de escrita burocrática e contábil, por exemplo.

Considerações finais

Considerando que este estudo teve um caráter predominantemente panorâmico, visualizamos dezenas de desdobramentos possíveis de serem realizados por meio dele. Uma dessas possibilidades é, utilizando a mesma metodologia aqui proposta, compreender períodos anteriores e subsequentes ao abordado, para observar como se instituem, desaparecem e/ou se consolidam algumas tendências relacionadas aos indicadores de cultura escrita e às taxas de alfabetização. Outra perspectiva que nos parece fértil é realizar estudos de caso de alguns municípios mineiros que se destacaram em nossa análise, principalmente por (não) apresentarem estreitas correlações entre taxas de alfabetização e indicadores de cultura escrita. Esses estudos mais detalhados certamente auxiliariam a melhor compreender os fatores que contribuíram historicamente para uma maior democratização do ler e do escrever e do acesso à palavra escrita. De qualquer forma, o estudo reforça a necessidade de não tomar a alfabetização como variável independente, mas como indissociavelmente relacionada a múltiplos fatores – econômicos, sociais, políticos e culturais.

Referências

ALMANACH de Juiz de Fora para 1897: publicação commercial, industrial, agricola e litteraria. Juiz de Fora: Matoso & Medeiros, 1897. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/almanach-juiz-fora/214329>. Acesso em: 7 ago. 2018.

ALMANACH Municipal de Barbacena. Barbacena: Casa Mont'Alverne, 1898. Disponível em: <http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.html>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ANNUARIO de Minas Geraes. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado, 1906. Disponível em: <https://bndigital.bn.br/annuario-de-minas-geraes/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ANNUARIO de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado. 1913. Disponível em: <https://bndigital.bn.br/annuario-de-minas-geraes/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Coleção: Tipografia Guimarães. *Sistema Integrado de Acesso do APM*, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fundos_colecoes/brtacervo.php?cid=66>. Acesso em: 26 jul. 2018.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Dicionário histórico-geográfico de Minas Gerais*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907. Dispõe sobre a remessa de obras impressas á Bibliotheca Nacional. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, v. 1, p. 158, 1907.

BRASIL. Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. Directoria Geral de Estatistica. *Recenseamento do Brazil*: população do Brazil por Estados, Municipios e Districtos, segundo o gráo de instrucção, por idade, sexo e nacionalidade. Rio de Janeiro: Typografia da Estatistica, 1929. v. IV. 4. parte.

CARVALHO, Bulhões. População segundo o gráo de instrucção. In: BRASIL. Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio. Directoria Geral de Estatistica. *Recenseamento do Brazil*. 1 set. 1920. População do Brazil por Estados, Municipios e Districtos, segundo o gráo de instrucção, por idade, sexo e nacionalidade. Rio de Janeiro: Typografia da Estatistica, 1929. p. III-LVII. v. IV. 4ª parte.

CASTRO, Maria Ceres. Estudo crítico e nota biográfica. In: LINHARES, Joaquim Nabuco. *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte*: 1895-1954. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995.

DUARTE, Constância Lima (Org.). *Dicionário de escritores mineiros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUARTE, Renata G. C. *A experiência de ser tipógrafo e a ação da Associação Beneficiente Tipográfica no movimento operário de Belo Horizonte. (1897-1930)*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRADE, Isabel. Arthur Joviano: um estudo sobre as relações entre autor, Estado, editoras, usuários e sobre o método de palavras em Minas Gerais, no início do século XX.

In: SCWARTZ, Cleonara; PERES, Eliane; FRADE, Isabel (Org.). *Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola*. Vitória, ES: Edufes, 2010.

FREIRE, Paulo (relator). A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório final do Seminário Regional de Educação de Adultos, preparatório ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos – Pernambuco. *Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização de Adultos*, Rio de Janeiro, 1958. Mimeografado.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOODWIN JÚNIOR, James. *Cidades de papel*: imprensa, progresso e tradição – Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914). 2007. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2007.

GOULEMOT, Jean Marie. *O amor às bibliotecas*. São Paulo: Unesp, 2011.

GRAÇA FILHO, Afonso de Alencastro. *A Princesa do Oeste e o mito da decadência de Minas Gerais*: São João del Rei (1831-1888). São Paulo: Annablume, 2002.

GRAFF, Harvey J. *The literacy myth:* cultural integration and social structure in the nineteenth century with a new introduction by the author. New Brunswick: Transaction Publishers, 1991.

GRAFF, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*: sua história. 3. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2012.

IBGE. Ensino secundário (síntese): 1907 e 1927/1938. *IBGE*, 2016. Disponível em: <http://downloads.ibge.gov.br/downloads_estatisticas.htm>. Acesso em: 7 ago. 2018.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JOHANSSON, Egil. The history of literacy in Sweden. In: GRAFF, Harvey et al. (Ed.). *Understanding literacy in its historical contexts*: socio-cultural history and the legacy of Egil Johansson. Lund, Sweden: Nordic Academic Press, 2009. p. 28-59.

KALMAN, Judith. *Escribir en la plaza*. México, DF: Fonde de Cultura Economica, 2003.

LIMA, Kleverson Teodoro de. *Práticas missivistas íntimas no início do século XX*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Fafich, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

LINHARES, Joaquim Nabuco. *Itinerário da imprensa de Belo Horizonte*: 1895-1954. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1995.

MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. *A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento Escola Nova (1920-1940)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MATARELLI, Juliane; QUEIROZ, Sônia (Org.) *Editoras mineiras:* panorama histórico. 2. ed. rev. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2011. v. 1.

MOREIRA, Luciano da Silva. Imprensa periódica e vida política. In: RESENDE, Maria Efigênia; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História de Minas Gerais:* a província de Minas 2. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 65-80.

MUSIAL, Gilvanice. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899)*: quando a distinção possibilita a exclusão. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAULA, João Antônio de. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli. *Memórias de alfabetização no espaço doméstico*: mobilizações e estratégias familiares em torno do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita (MG – 1950/1960/1970). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PINTO, Helder Moraes. *Entre a casa e a rua*: uma história da mocidade de Diamantina-MG no final do século XIX. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

ROCHA, Heloísa Pimenta. *Imagens do analfabetismo*: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.

RODRIGUES, José Honório. *Conciliação e reforma no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SÁ, Carolina Mafra de. *Do convento ao quartel*: a educação das sensibilidades nos espetáculos teatrais realizados pelo Club Dramático Arthur Azevedo, em São João del Rei MG (1915-1916). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVEIRA, Victor. *Minas Geraes em 1925*. Belo Horizonte: Imprensa Official, 1926.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VEIGA, José Pedro Xavier da. *Efemérides mineiras* (1664-1897). Ouro Preto: Imprensa Official, 1897.

VELOSO, Geisa Magela. *A missão "desanalfabetizadora" do jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros (1918-1938)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Educando corpos e sensibilidades: *"não se descuide desta parte da educação das creanças na escola porque della depende o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos"*

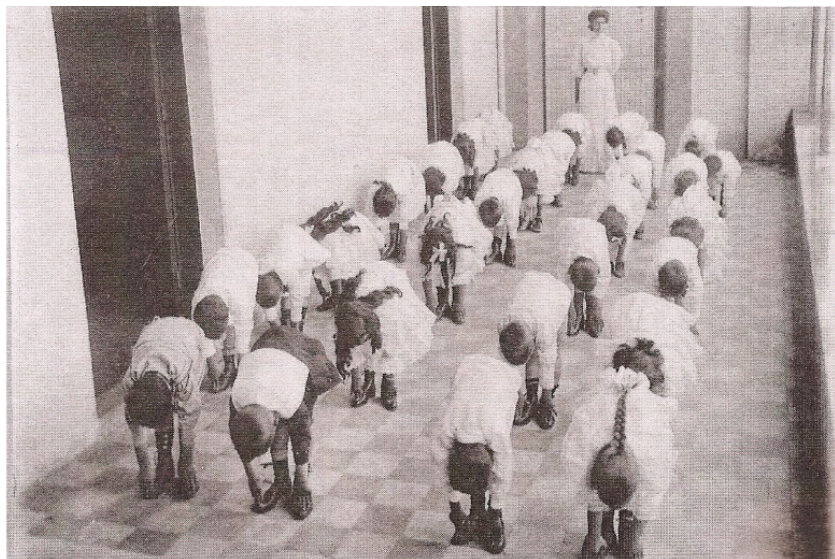
Andrea Moreno[1]

O caminho a seguir: numa epígrafe e numa imagem

> *"O corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus brasões."*[2]
>
> (Vigarello, 1978, p. 9)

[1] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em 2001, é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (Gephe) e do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef). Atualmente compõe a editoria do periódico Educação em Revista (PPGE/FaE/UFMG).

[2] Esse argumento é também mobilizado por Carmen Lucia Soares (1988) em seu livro *Imagens da educação no corpo*.

Figura 1 – Escola Infantil Delfim Moreira em Belo Horizonte, MG, 1909

Fonte: BONFIOLI, 1909.

Minas são muitas...

Entrando pelas veredas das Minas Gerais de outrora, mesmo que esse caminho seja guiado por imagens e documentos de outro tempo, a conhecida frase de Guimarães Rosa torna-se simbólica. Minas são muitas. Diferente sua arquitetura, suas ruas, seu solo. Muitas são as crianças. Diversos são seus corpos. Na alvorada do período republicano, há a Minas que se urbaniza. Que se deseja moderna, civilizada, opulenta. Um horizonte. Há a Minas que, a despeito desse movimento, vaga lenta e vagarosamente pelos trilhos do progresso. Aos olhos da outra Minas, atrasada. Terra de contrastes, enfim. Em comum: o desejo de educar os corpos. De transformar crianças em alunos. A crença na escola como esse lugar de possibilidade. As prescrições que circulam. A presença de uma *educação physica* na vida de alunos e alunas.

Por isso, dizer da educação dos corpos de crianças em Minas Gerais é dizer de diferenças. Mas também daquilo que atravessou transversalmente pelo desejo de ser igual. De uma Minas, como caixa de ressonância, para as outras Minas.

Essa história, aqui, neste texto, começa com o intenso processo de urbanidade do estado, momento em que a capital precisa mudar de local, para, entre outras coisas, ser motor para a superação das desigualdades regionais; momento em que formata e sistematiza, de uma maneira ímpar e como até então pouco vista, preceitos sobre como educar corpos e sensibilidades.

Nasce uma cidade...

Na mesma Minas, que já existia (e continuou existindo), nasce uma cidade. Belo Horizonte. Antes Curral del Rey, funda-se aqui uma cidade. Pensada, nascida e produzida como vitrine da República. Os primeiros anos da cidade são palco de profundas transformações. A constituição do urbano, nesse solo em construção, precisa, assim como de um novo espaço físico, de um novo espaço social. Fazia-se necessário esquecer um passado colonialista, (des)construir os espaços físicos e arquitetônicos, apagar rastros de hábitos rurais, canhestros, arcaicos e considerados "pouco civilizados".[3] Esse era o desejo, esse será o intento. Ordem e racionalidade serão o motor para a (des)construção dessas terras. Espaços amplos, ruas retas, largas avenidas que contrastavam com as outras Gerais. Como lembra Vago (2000, p. 75), "o traçado exigia, impunha – modelava – uma outra corporeidade". E Belo Horizonte seria o exemplo, o modelo, o padrão.

Para essa nova cidade, um novo corpo...

É nesse contexto, de uma nova cultura urbana, que faz sentido uma "reforma" do corpo, que precisa portar novas sensibilidades, novos gestos, novas atitudes, novas subjetividades[4]. É preciso intervir. Reeducar o corpo de toda gente. Um corpo que, empertigado, deixará transparecer o vislumbre de um novo horizonte e seu consequente

---

[3] Belo Horizonte foi uma cidade planejada para ser a nova capital do estado de Minas Gerais, substituindo a colonial Ouro Preto. Sua construção iniciou-se em 1894, tendo sido inaugurada em 1897, inspirada em outras cidades construídas no período, como La Plata (Argentina). Ver Julião (1992).

[4] Sobre o tema da educação do corpo na cidade, ver Moreno e Segantini (2007, 2008a).

progresso. É preciso apagar o tosco, o raquítico, o doente, o amarelo, o provinciano (Vago, 2000).

Antes, os corpos das crianças. Nelas reside a esperança, a possibilidade de precocemente construir-se um projeto, e a garantia de sua duração. Na infância projeta-se o desejo do porvir. Essas crianças, adultas, não precisarão mais ser reeducadas. Portarão virtudes, afastar-se-ão dos vícios. Ancorados no desejo do progresso e no discurso da ciência, múltiplas intervenções serão pensadas para e nas crianças, sempre em sintonia com as teorias higienistas. No âmbito moral, intelectual e físico, assentada numa ciência que tudo podia e transformava, a pedagogia para as crianças visava, sobretudo, os corpos. Neles, nos corpos, poderiam ser encarnados esses ideais. Neles esse desejo poderia materializar-se, tornar-se visível.

Para um novo corpo, educação...

Educação do corpo: uma dimensão educativa que passa pela corporeidade, pelos múltiplos sentidos humanos, e que acaba por constituir uma sensibilidade específica. Tal educação, portanto, não se restringe a um componente escolar particular nem a uma prática necessariamente expressa em "movimento" corporal. O corpo é educado por meio de uma experiência sensorial que passa pelas múltiplas linguagens: olhar, escutar, tocar, falar, cheirar e se movimentar (Moreno; Segantini, 2008b).

Pouco a pouco vai se conformando um processo educacional sobre o corpo – intuito que não se dá espontaneamente. Há um processo pensado, deliberado e direcionado para tal. É preciso medir, planejar, esquadrinhar. Meticulosamente, às vezes. Educar o corpo é também aperfeiçoar os sentidos humanos.

Entretanto, apesar de ser nítido o esforço com a educação do corpo e das sensibilidades desde a infância, a presença dessa preocupação não se dá de maneira linear, mas repleta de contradições, lacunas, avanços e recuos, revelando um processo de construção contínua de práticas e saberes (Faria Filho, 1996; Veiga, 2000; Vago, 2002). Processo esse que deixou inúmeros vestígios. É possível percebê-lo no aparato legal

que trata de organizar e regular a vida na cidade, nas instituições que se erguem, nos espaços públicos e privados por onde o corpo passa.

No Código de Postura da cidade de Belo Horizonte, promulgado ainda nos primeiros anos da cidade, aparece, entre outras prescrições, que "os collegios, hospitaes e asylos terão, alem disso, installações e apparelhos gymnasticos e pateo arborizado ou jardim para uso de seus moradores" (Minas Gerais, 1898). A preocupação com essa educação também se revela nas práticas corporais pensadas para as crianças. No que se refere a estas, há uma clara intenção de estimular novos hábitos e atitudes, bem como de criar espaços capazes de propiciar um investimento no corpo. Nas plantas dos grupos escolares, para viabilizar a prática dos exercícios físicos, foram pensados "galpões que deveriam ser cobertos com telhas, sem forro de taboas e ter o chão ladrilhado ou cimentado sem asperezas" (Vago, 2000, p. 91).

Assim é que vamos percebendo o quanto os movimentos de reordenação da cidade dialogam explícita e subliminarmente com o projeto de educação do corpo, dentro e fora da escola (Veiga, 2003). Paulatinamente vamos identificando os diferentes dispositivos (físicos e afetivos) mobilizados, tanto no âmbito da cidade quanto no espaço escolar, a fim de promover uma educação estética, corporal e sensível dos sujeitos na empreitada de homogeneizar e modelar comportamentos próprios de uma outra cultura urbana (Veiga, 2000).

A escola, lugar privilegiado do cultivo de uma nova criança...

O projeto civilizador investiu na constituição de um novo/outro sujeito adequado ao *modus vivendi* da cidade, procurando fundar-lhes novas sensibilidades. E isso não abarcava somente os corpos "escolarizáveis", mas também esses.

O espaço escolar, e os saberes e práticas nele difundidos, foi eleito como privilegiado para uma educação dos corpos e dos sentidos. Nesse caso, os sujeitos escolares eram também, e antes de tudo, sujeitos habitantes da cidade.

Na escola, especificamente, seja nas prescrições contidas nos programas de várias cadeiras, seja em outros espaços de sociabilida-

de, houve um intenso investimento sobre corpos e sentidos, que não se restringiu a uma dada disciplina, mas revelou-se como um projeto mais amplo que informou a educação de crianças.

A historiografia da educação aponta a Reforma de 1906 como um marco considerável de afirmação da escola (Faria Filho, 2000; Vago, 2002). Passando pela construção de prédios e pela concepção de educação, as regulamentações para a instrução primária e normal traziam em seu bojo a perspectiva de transformar crianças em sujeitos civilizados por intermédio de uma educação "physica, intelectual e moral" (Minas Gerais, 1906a, 1906b, 1906c, 1906d).

Nesse momento, temos uma ambiência propícia que potencializa as justificativas para a presença de uma educação voltada ao *physico*, ainda que estivesse relacionada a um sentido amplo: "o de uma educação do corpo articulada aos preceitos morais e aos valores intelectuais que se pretendia impor" (Vago, 1997, p. 35).

Em parte, essas prescrições vão tomar forma na cadeira de *gymnastica*, tornada obrigatória no ensino primário na letra da lei e mantida em várias outras reformas ao longo do século, mesmo que sob outros nomes, como: *exercícios physicos, exercícios gymnasticos ou exercícios calisthenicos*[5]. Nesse lugar, vão ser pensados programas de ensino, exercícios sistematizados, horários predefinidos e locais apropriados para a prática.

Nas orientações para o ensino primário, a partir de 1906, no programa de Ensino dos Grupos Escolares (Minas Gerais, 1916)[6], a disciplina *exercícios physicos* aparece nos quatro anos do curso. Além dos movimentos "methodicos e ordenados", estão previstas "marchas militares" e "brinquedos em liberdade nos dez minutos restantes desta disciplina". O professor de classe é que direcionaria e daria assistência aos exercícios que aconteceriam todos os dias de aula, inclusive aos sábados, durante 25 minutos. As aulas seriam sempre das 11h50 às 12h15.

Prescrições reveladoras do viés higiênico que sustentava a educação dos corpos: a preocupação com a fadiga intelectual e o tédio, a

---

[5] Ver Puchta (2015) e Vago (2000).
[6] Ver, por exemplo, o Decreto 4.508, de 19 de janeiro de 1916 (Minas Gerais, 1916, p. 1).

necessidade do descanso e o controle rigoroso tanto da atividade a ser realizada quanto do seu tempo de execução.

Embora a cadeira de *gymnastica/exercícios physicos* fosse um tempo-espaço privilegiado para essa educação, não era só ali que esse processo acontecia. As múltiplas práticas escolares – o canto, o jogo, os trabalhos manuais, as leituras – instauravam uma relação sensível dos alunos com sua corporeidade. Dito de outro modo, possuíam uma dimensão sensorial, carregavam uma "carga corporal". Referindo-se à narrativa oral, Fontana (2001p.49), citando Menezes (1988), diz: "a voz emana de um corpo, é um sopro, pneuma, que atravessa os labirintos dos órgãos da fala carregando calor, a pulsação, o hálito desse corpo". Nessas práticas o corpo é projetado no "espaço da performance", torna-se visível, palpável e sentido (Fontana, 2001, p. 49).

Pouco a pouco, tempos, espaços e saberes transformados em múltiplos rituais escolares vão educando os corpos: na sala de aula, mas também fora dela. Nos exercícios físicos, mas também nos exercícios que se fazem sentados na carteira. Nos discursos, mas também nos silêncios. No tom da voz. Nos modos de vestir autorizados e desautorizados. Nas palavras ditas. No respeito à hierarquia. Na obediência, mas também nas tentativas de transgressão. Nos modos de andar, de correr, e também no de estar imóvel. Enfim, nos modos de ser e de existir nesse espaço chamado escola.

Voltemos à imagem...

Nela, crianças ainda bem pequenas, perfiladas, exercitam-se. Meninos e meninas. Cabelos curtos ou cuidadosamente amarrados. Meninos de calças curtas ou compridas. Meninas de saias e vestidos. Roupas claras. São quatro colunas. Bem organizadas, proporcionalmente distribuídas. O espaço não é muito grande. Não há necessidade de sê-lo. É também claro e ventilado. Possivelmente a porta de uma sala de aula ao lado. Aparentemente de onde saíram para exercitar o corpo nos minutos previstos no horário escolar. Um exercício mecânico, provavelmente. Com as pernas estendidas, coloca-se o tronco à frente. Retorna-se à posição inicial e repete-se o movimento sob o olhar atento

da professora. Quantas vezes? O tempo suficiente. Suficiente para cumprir o que se prescreve.

O que se prescreve...

O que se prescreve está presente nos regulamentos escolares, nos programas, no farto aparato legal produzido no período. Muito do que se fez e foi apropriado está registrado na iconografia, guardada nos arquivos de várias cidades mineiras.

Exercícios para os braços, exercícios para as pernas, exercícios para o tronco, para o pescoço, marchas, jogos e brinquedos, evoluções militares formavam o conjunto de conteúdos prescritos nos diferentes programas para o ensino primário a partir de 1906[7]. Desde pequenas, as crianças deveriam aprender que as práticas corporais realizadas na escola tinham uma razão de ser. As fileiras milimetricamente montadas visavam evitar que os alunos esbarrassem uns nos outros. Determinadas posições que o corpo deveria assumir em alguns exercícios visavam a uma atitude correta, a um corpo ereto. Sob o comando do professor aprendia-se respeito, ordem, disciplina, atenção. Para além dos exercícios individuais, algumas atividades prescreviam também atitudes coletivas, que ritmadas objetivavam a cadência de todo o grupo, como no caso das marchas.

É preciso lembrar também que diversos jogos indicados nos programas possibilitavam às crianças diferentes experimentações, mesmo que sob o comando do professor.

O que se prescreve também está nos manuais escolares. Estes cumpriram um papel importante na circulação e difusão de saberes sobre a educação do corpo. Escolhidos aqui como fonte potencial, menos por garantia de sua "aplicação", mais porque, ricos em detalhes, deixam ver explicitamente o que se desejava para os corpos infantis. Qual a direção dessa educação?

Os livros circularam por diversos estados brasileiros e também em Minas Gerais. Aparecem nos registros de compras de Secretarias,

---

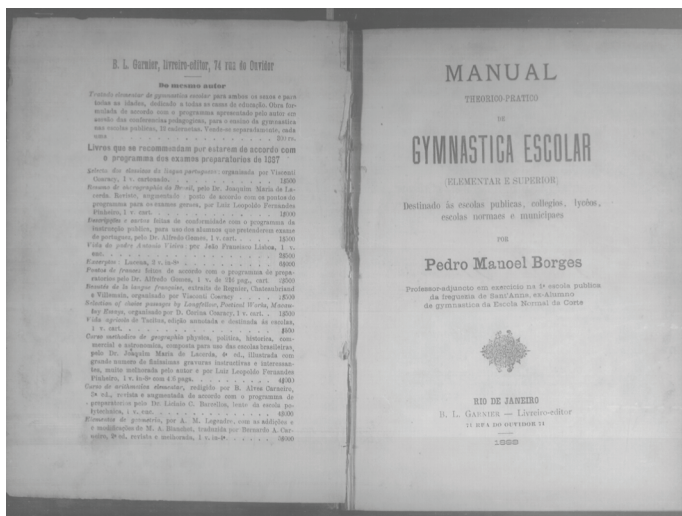
[7] Ver Puchta (2015).

nos discursos de intelectuais, nas listas de bibliotecas, nas reportagens de jornais, nos programas escolares, naquilo que deveria ser o fundamento e a inspiração para os professores.

Em Minas Gerais, há notícias da circulação, adoção e recomendação de vários manuais. *Gymnastica doméstica médica e higiênica*, de Daniel Schreber; *Manual theorico-pratico de gymnastica escolar: elementar e superior*, de Pedro Manoel Borges; *Manual de Gymnastica escolar*, de M. Caldas e E. Carvalho; *Compendio Pratico de Gymnastica,* de Antonio Martiniano; *Tratado pratico de Gymnastica Sueca,* de L.C. Kumlien (Puchta, 2015, p. 120).

Algo de um manual escolar...

Voltemos nosso olhar para um dos manuais que por aqui circularam: *Manual theorico-pratico de gymnastica escolar: elementar e superior*, de Pedro Manoel Borges (Figura 2). Segundo o autor, esse manual era "destinado ás escolas publicas, collegios, lycêos, escolas normaes e municipaes" (Borges, 1888).

Figura 2 – *Manual theorico-pratico de gymnastica escolar: elementar e superior*, de Pedro Manoel Borges

Fonte: APM (1888).

Fez-se presente tanto nos ensinos primários e secundários quanto nas Escolas Normais. Ou seja, contribuiu tanto com a formação corporal – e, consequentemente, como acreditavam, com a formação intelectual – dos alunos em fase de formação – crianças e adolescentes – quanto com a daqueles que se preparavam para se tornarem futuros professores – no caso das Escolas Normais, as futuras professoras do ensino primário. Na introdução intitulada *Motivos do apparecimento do presente manual*, o autor deixa claro esse intuito:

> Não foi o simples desejo de apparecer que suggeriu-me a idéa da publicação d'este livro, mas sim prestar um serviço á minha patria, pois sendo obrigatorio o ensino da gymnastica nas nossas escolas, não existe um compendio escripto em lingua vernacula que possa seguir de guia seguro no ensino daquella disciplina. Posteriormente a nona conferencia pedagógica celebrada em presença de S. M. o Imperador nesta Côrte, onde exhibi as vantagens da gymnastica em nossas escolas e executei com alguns alumnos diversos exercicios, veio fortalecer em meu espirito a execução da idéa que nelle elaborava da publicação de um Manual para o ensino daquella disciplina
> Rio de Janeiro, Maio de 1866. (Borges, 1888).

O trecho acima parece revelador da crença na potência da escola, na figura de seus professores, em pedagogizar os corpos. Nesse sentido, os manuais revestem-se de importância por se desprenderem deles dois aspectos que se complementam. Por um lado, destinam-se aos professores, responsáveis por sistematizar as lições às crianças. Era preciso aprender como fazê-lo. Por outro, ao organizar os exercícios para as crianças, os manuais revelam a própria visão de infância ou, ao menos, o desejo do que ela deveria ser. Nada é espontâneo. Nada está fora do prumo.

Lançando mão do discurso médico em variados momentos, Pedro Manoel Borges (1888) afirma que "por meio da intelligente applicação da gymnastica, nos livramos de [muitos] males e corrigimos certos deffeitos de conformação". Conformação essa que não é só física, como também moral e intelectual.

Tendo como destinatário o "corpo ensinante da disciplina gymnastica nas escolas" (Borges, 1888), esse manual era constituído por 270 páginas. Uma parte introdutória, na qual Pedro Manoel Borges justifica a sua produção, indica a importância do ensino da ginástica, aborda questões relacionadas à Pedagogia, à Metodologia e à Higiene, articulando essas três dimensões a alguns conselhos para se ensinar "uma boa gymnastica". Nesse momento, ficam claros os preceitos higiênicos e racionais que sustentam sua proposta pedagógica. Sobre o número de lições, afirma ele:

> Para que os exercicios gymnasticos sejam proveitosos, devem ter logar ao menos duas vezes por semana, para cada turma de alumnos, e o professor deve dar o seu ensino de modo a captivar a attenção de todos, para que taes exercicios produzam uma certa influencia sobre a intelligencia dos exercitantos; para conseguir isso ha um meio infallivel: é a destreza e a precisão do commando. (Borges, 1888).

Sobre as "vozes de commando", Pedro Manoel Borges (1888) explica que "devem constar de duas partes: uma annunciando aos alumnos o que hão de fazer; a outra, que será mais breve possivel, será a voz de execução". Entre tais comandos, o professor deverá fazer "uma pausa sufficiente para que os alumnos pensem no exercicio que tenham de executar, e não sejam surprehendidos bruscamente" (Borges, 1888).

Sobre o método a ser utilizado nos exercícios, que também compõe essa parte, o autor destaca que

> Cada lição de gymnastica deve começar do simples para o composto, do fácil para o dificil, distribuindo-se os exercicios em grupos, de modo que em cada dia se exercitem todas as partes do corpo, [...]; deve-se também, sempre que fôr possivel, repetir os exercicios que houverem sido feitos em dias anteriores. (Borges, 1888).

Constam no manual, também, recomendações sobre o vestuário, o qual deveria ser "folgado e acomodado ás estações mais sensíveis do

anno” (Borges, 1888); sobre os locais, que deveriam ser claros e arejados, preservados do sol, da chuva e da umidade e “isentos de miasmas produzidos por pantanos, escavações ou immundices, preferindo-se sempre o ar mais puro” (Borges, 1888). Sobre o terreno, “uma parte deve ser movediça ou fôfa para que, executando-se certos exercicios, as quédas e outros accidentes, [...], sejam attenuados; a outra deve ser solida e espaçosa para nella se instruir os alumnos na pratica de formaturas e alguns outros exercicios” (Borges, 1888).

Antes de apresentar os exercícios há uma folha dedicada aos professores, Theoria. Nela, de forma absolutamente sucinta, o autor recomenda que os professores deverão informar as crianças sobre a conformação do homem: “cabeça, tronco, membros ou extremidades” (Borges, 1888), seguida da imagem de um esqueleto. Essa página simboliza o argumento anatômico e corretivo da vantagem dos exercícios físicos, e por que as crianças deveriam fazê-los.

Em seguida, o manual se divide em duas partes: “a primeira é composta de exercicios de corpo livre para alumnos de dez ou menos annos de idade; a segunda de exercícios de corpo livre para alumnos de mais de dez anos” (Borges, 1888). Cada uma dessas partes subdivide-se em duas seções, uma teórica e outra prática. Por fim, Pedro Manoel Borges (1888) reuniu vários de seus “programmas de gymnastica para as escolas publicas do primeiro grão”, os quais serviram de inspiração para a escolha dos exercícios ginásticos prescritos nas séries que compõem o manual.

Essa organização pode explicar o fato de o manual ter sido amplamente utilizado e recomendado em diversos estados, incluindo Minas Gerais. Primeiro, observa-se um plano de escrita absolutamente cuidadoso e fácil de ser seguido. A vantagem da divisão por faixa etária, para além da facilidade de seu uso, demonstra a compreensão de que crianças menores deveriam se exercitar de forma diferente de crianças maiores. Além disso, de que crianças pequenas não deveriam ficar de fora da prática corporal. Implicitamente deixa ver que, apesar da pouca idade, era possível conformar aqueles corpos numa dada direção. Havia a confiança de que a prescrição (e intervenção) séria e correta por parte dos ensinantes garantiria o “desenvolvimento physi-

co dos futuros cidadãos" (Borges, 1888). Para cada proposição prática, uma teoria racional e científica a embasá-la.

Embora bastante formatado, o manual previa, nos programas destinados ao ensino de primeiro grau, uma parte da aula denominada recreio – constituída por diferentes jogos gymnasticos. Descanso? Ludicidade? Respeito aos interesses de crianças menores? Estratégia didática? Mesmo que não tenhamos no manual a explicação para essas perguntas, chama atenção o fato de estarem prescritas num programa escolar. Mesmo que os jogos gymnasticos/o recreio não fossem momentos absolutamente livres, eles podem indicar um arrefecimento da rigidez dos exercícios metodizados. O mesmo se pode pensar na finalização das aulas com cânticos, somada à visão ampla do que deveria ser a educação do corpo dessas crianças. De uma certa forma, a educação estética e dos sentidos tocava a educação do corpo, reforçando a ideia de que a educação do physico é tomada no seu sentido amplo.

Pedro Borges deixa isso claro em diversos momentos ao preconizar os benefícios e frutos advindos da prática da ginástica: fortifica a vontade – "o gymnasta aprende a dominar o corpo" (Borges, 1888) –; leva à aquisição de energia, destreza; auxilia na manutenção da disciplina e no progresso dos estudos. Em suas palavras:

> a intelligencia dos alumnos tendo descançado durante o tempo em que elles se occuparam em executar exercicios corporaes, voltarão para as classes, ao terminarem esses exercicios, dispostos a entregarem-se com mais gosto a novos estudos [...]
> O ensino da gymnastica é de uma necessidade absoluta. Ella acostuma o corpo, por meio de exercicios bem coordenados e systematicamente ensinados, a um porte naturalmente garboso, nas diferentes posições e movimentos que executa; facilita o desenvolvimento physico e fortifica a saude. (Borges, 1888).

Os princípios pedagógicos e higiênicos fundamentam a escolha dos exercícios e sua prática. Segundo o autor,

> É anti-pedagogico, anti-hygienico, perigoso mesmo, começar uma lição de gymnastica, fazendo os alumnos executarem exercicios fortes.
> Os movimentos devem ser executados, não precipitadamente, mas com energia, precisão e graça.
> Quando no exercicio desenvolver-se maior transpiração ou manifestar-se um estado de fadiga, é conveniente deixar o alumno descançar. (Borges, 1888).

Quanto à hora *mais conveniente* para se praticarem os exercícios ginásticos, "é, sem duvida, a manhã, antes da primeira refeição. Si, porém, os exercicios tiverem de ser feitos depois de qualquer refeição, é necessario deixar o intervallo de tres horas entre a refeição e o trabalho gymnastico" (Borges, 1888). Ainda aparecem "outros preceitos hygienicos", tais como: a vantagem dos banhos – "frios ou tépidos, conforme a constituição e temperamento do exercitando" –, a indicação de roupas não muito apertadas – "principalmente no pescoço, no peito e no ventre" (o abdômen deveria estar vazio, não se devendo beber água logo após o exercício) –, sendo "necessario um pequeno descanço, e a sêde não deve ser saciada de uma só vez e sim por pequenas dóses d'agua" (Borges, 1888).

Seguindo para a parte prática do manual, o autor a subdivide em duas seções: a primeira conta com exercícios para os alunos de até 10 anos de idade, e a segunda, para aqueles com mais de 10 anos. Para cada uma dessas seções, há uma parte teórica – mais complexa para os alunos mais velhos – e uma parte prática. Nessa última, os exercícios ginásticos estão organizados, sistematizados em séries.

Para os alunos com até 10 anos de idade, são indicados os "exercicios de corpo livre". Na 1ª série, composta por 14 exercícios ginásticos, estão prescritos os "movimentos preparatorios e os exercicios para estabelecer a ordem nas fileiras", por exemplo: "1º Formatura da direita para a esquerda n'uma fileira, 4º Principios de alinhamento, 7º Conversões individuaes a pé firme, 13º Formatura dos alumnos em linha de flanco (ou columna)" (Borges, 1888).

Na 2ª, são indicados nove "exercicios para tornar flexivel o pescoço". Eis alguns: "1º Flexão e distensões do pescoço, curvando a cabeça para frente, 2º Flexão e distensões do pescoço, curvando a cabeça

para a retaguarda, 9º Rotações do pescoço, virando alternativamente a cabeça para a direita e para a esquerda” (Borges, 1888).

Na 3ª série, é a vez dos “exercicios para tornar os membros superiores flexíveis”; ao todo, são 34 exercícios. Alguns deles:

> 7º Flexões e distensões lateraes do punho direito, 8º Flexões e distensões lateraes do punho esquerdo, 16º Flexões e distensões horizontaes dos dous braços para a frente, 32º Circumdação do braço direito da frente para a retaguarda, 33º Circumdação do braço esquerdo da frente para a retaguarda. (Borges, 1888).

A série seguinte é composta por 19 “exercicios para tornar os membros inferiores flexíveis”. Alguns deles: “1º Flexões e distensões do pé direito, 14º Movimentos dos pés abrindo as pernas, 18º Flexões e distensões alternativas dos joelhos e das coxas” (Borges, 1888).

A 5ª série, “exercicios para tornar flexivel o tronco”, conta com nove exercícios, entre eles: “3º Flexão do tronco para frente e para retaguarda, 9º Rotações do tronco para a direita e para a esquerda” (Borges, 1888).

Na 6ª e última série, destinada aos alunos de até 10 anos de idade, trabalham-se as *marchas*; nessa seção, em especial, há a explicação sobre o mecanismo e os efeitos fisiológicos da marcha, sendo composta por “exercicios preparatorios á marcha” (totalizando cinco exercícios), “marchas em linha de frente avançando ou recuando” (com seis exercícios), “formatura a dous” (um exercício), “marcha em columna” (também com cinco exercícios) (Borges, 1888).

Os exercícios ginásticos, voltados aos alunos com mais de 10 anos de idade, por sua vez, ocupam a segunda parte do manual, sendo essa mais extensa. Inicia-se com uma teoria, abordando temas como “noções elementares de anatomia, structura e peso do corpo, relação entre a duração da vida e a do crescimento, orgãos do movimento, arthrologia” (Borges, 1888), entre outros, e, em seguida, são prescritos os exercícios que compõem as séries.

Da 1ª à 4ª série, os exercícios ginásticos são os mesmos daqueles indicados para os alunos de até 10 anos de idade, retomando assim

a indicação que Pedro Manoel faz logo na introdução de seu manual: repetir os exercícios realizados anteriormente sempre que possível (Borges, 1888).

A partir da 5ª série, as diferenças começam a surgir. Nessa série especificamente, há a combinação de 15 exercícios, os quais desenvolvem diferentes partes do corpo simultaneamente. São eles: “exercicios para tornar flexivel os membros superiores e inferiores e o tronco simultaneamente” (Borges, 1888). Embora haja essa diferença, os exercícios ginásticos são os mesmos, apenas passam a ser prescritos de forma conjugada.

A 6ª série é composta por três exercícios que são trabalhados em duplas: “1º Sarilho, 2º Luta pelas phalanges e 3º Luta pelo cruzamento dos dedos”. A 7ª, é composta por nove exercícios e seu objetivo é “habituar o corpo a conservar-se em equilibrio sobre um pé”. Todos os exercícios são desenvolvidos somente com o pé esquerdo. Alguns exemplos: “5º Equilibrio sobre o pé esquerdo, inclinando o corpo para frente, 9º Equilibrio sobre o pé esquerdo com flexão da extremidade esquerda” (Borges, 1888).

A série seguinte contém nove exercícios e desenvolve as marchas*:* “2º Meia volta marchando, 8º Formatura em circulo. Abrir a distancia (dupla). Contra marcha sinuosa” (Borges, 1888). Na 9ª série trabalha-se com as *corridas*, sendo estas compostas por seis exercícios; nesta também há algumas explicações que antecedem a prescrição prática: “regras a observar e effeitos physiologicos. São alguns exemplos: 1º Corrida cadenciada, 5º Corrida nas cadeias gymnasticas, 6º Corrida de apostas” (Borges, 1888).

A 10ª série envolve os *saltos*, havendo também uma parte explicativa composta pelos exercícios preparatórios (três), pelos “saltos em profundidade” (três), pelos “saltos em altura” (dois), pelos “saltos precedidos de carreira” (quatro), e, por fim, pelos “saltos com auxilio de vara” (seis). A 11ª série, por sua vez, também se subdivide: na 1ª seção, trabalham-se os “exercicios com a vara ou barra com extremos esféricos” (19), na 2ª, os “exercicios executados por dous alumnos e com duas barras” (sete). Na série seguinte, estão presentes os “exercicios com alteres”, sendo prescritos, ao todo, 26 exercícios. Na 13ª série,

são indicados os “exercicios de equilibrio na viga horizontal”, série essa composta por 16 exercícios. Na14ª, há a prescrição de 18 exercícios para serem executados nas “barras paralellas”. Na 15ª, estão presentes sete exercícios que devem ser executados nos “cabos – papagaio, bisagra, de nós e liso”. A 16ª também se subdivide em: “escada de cordas” (um exercícios), “escada obliqua” (20 exercícios), e “escada horizontal” (12 exercícios). A 17ª série é composta por 14 exercícios, que devem se desenvolver nas “argolas”. A18ª, “barra fixa”, tem 20 exercícios ginásticos. E, por fim, a 19ª série é composta por sete exercícios, os quais devem ser executados no “trapezio” (Borges, 1888).

Essa longa descrição de um dos manuais que circulou em Minas Gerais informa o lento e gradual, mas permanente, processo de educação dos corpos das crianças dentro e, quiçá, fora da escola. Mesmo que não tenhamos evidências explícitas de como esse material foi utilizado por professores em suas aulas, importa reconhecê-lo como um “conjunto de ideias”. Um conjunto de ideias que, sistematizadas nesse manual, ajuda a ver a forma como as crianças deveriam ser educadas em sua corporeidade. De algum modo, um discurso sobre a educação de meninos e meninas, e também um discurso de como a “mão do adulto” e a “cultura” podem deixar marcas desde a infância.

Então...

O caminho percorrido neste texto partiu da hipótese de que num determinado período em Minas Gerais, sobretudo após do advento da construção de sua capital, um forte investimento na educação do corpo da criança foi realizado. O período da infância foi um dos alvos principais para a construção de uma nova sensibilidade. Partindo do pressuposto de que não se deveria descuidar da educação do físico porque dela dependia a educação moral e intelectual de futuros cidadãos, forjaram-se diferentes prescrições para esses pequenos. Partindo de uma visão idealizada, tratava-se de projetar “a criança-que-se-quer”. A escola era o lugar privilegiado para dar vazão a esse projeto; os exercícios físicos, a prática adequada. O manual escolar, uma das prescrições que encerra um modo de fazer. Sua presença em terras mineiras, alcançando o en-

sino primário, revela algo do que se desejou para as crianças de Minas Gerais. Se as prescrições são também reveladoras de ideias postas em circulação, o *Manual theorico-pratico de gymnastica escolar* flagra uma pretensão de educação dos corpos de meninos e meninas em terras mineiras.

Referências

APM (Arquivo Público Mineiro). *Assuntos mineiros*. 1888. microfilme.

BONFIOLI, Igino. *Escola Infantil Delfim Moreira, Belo Horizonte, MG, 1909*. 1 fotografia p&b.

BORGES, Pedro Manoel. *Manual theorico-pratico de gymnastica escolar (elementar e superior)*. Rio de Janeiro: BL Garnier, 1888. microfilme.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1996.

FONTANA, Roseli A. Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Y. M.; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 41-52.

JULIÃO, Letícia. *Belo Horizonte*: itinerários da cidade moderna (1891-1920). 1992. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – FAFICH, UFMG, Belo Horizonte, 1992.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.1211, de 31 de outubro de 1898. Promulga as posturas da cidade de Minas. *Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1898.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1908, de 28 de maio de 1906. Estabelece a distribuição das matérias do ensino normal pelos quatro annos do curso e uniformiza os programas do mesmo em todas as escolas normaes. *Lexml*, 1906a. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1906-05-28;1908>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Auctoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. *Lexml*, 1906b. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:lei:1906-09-28;439>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906. Approva o programma do ensino primario. *Lexml*, 1906c. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1906-09-30;1947>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o Regulamento da instrução primaria e normal do Estado. *Lexml*, 1906d. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1906-12-16;1960>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MINAS GERAIS. Decreto 4.508, de 19 de janeiro de 1916. Programma de Ensino dos Grupos Escolares. 1916.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos. Aparato legal e educação do corpo: prescrição de comportamentos e circulação de ideias – investigação sobre os investimentos no corpo em Belo Horizonte (1891-1930). In: GOELLNER, S. V.; JAEGER, A. (Org.). *Garimpando memórias*: esporte, educação física, lazer e dança. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2007. p. 75-88. v. 1.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos. Educação do corpo na e pela linguagem da lei: potencialidades da legislação como fonte. *Pensar a prática*, v. 11, p. 71-81, 2008a.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, V. Das prescrições aos cômodos e às práticas: a educação physica na escola normal da capital (1906-1915). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. *Anais*... Aracaju: UFS/UNIT, 2008b.

PUCHTA, Diogo. *A escolarização dos exercícios físicos e os manuais de ginástica no processo de constituição da Educação Física como disciplina escolar*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 397-422.

VEIGA, Cinthya Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 347 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais. In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica em Educação Física*. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1997. p. 33-58. v. 2.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica em Educação Física*. Aracruz: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 2000. v. 5.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos*: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

VIGARELLO, Georges. *Le corps redressé*. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

As intenções do poder numa perspectiva histórica: *política educacional na legislação mineira e de seus municípios no século XX*[1]

Wenceslau Gonçalves Neto[2]
Antoniette Camargo de Oliveira[3]

Na Constituição brasileira promulgada em 24 de fevereiro de 1891 estava claro que para ser cidadão brasileiro, pelo menos na sua condição mínima como eleitor, era necessário ser alfabetizado. Noventa e sete anos depois, com a aprovação de uma nova Constituição em 1988, o analfabetismo teimava em resistir, apresentando ainda percentuais significativos de excluídos das primeiras letras, mas pelo menos o analfabeto passou a ter direito ao voto. E isso nos leva a uma triste indagação: Será que não houve, durante quase 100 anos, nenhum interesse para que se constituíssem novos cidadãos ou o ensino fracassou? Nesse sentido, nossa premissa é que uma ampliação de normas e regras em forma de leis, como as que se multiplicaram no país no período republicano, no caso específico do

---

[1] Este trabalho contou com apoio financeiro do CNPq e da FAPEMIG.
[2] Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG. e-mail: wenceslau@ufu.br.
[3] Doutora em Educação e mestre em História pela Universidade Federal de Uberlândia. Pedagoga do IFSULDEMINAS, Campus Passos-MG. e-mail: antoniette.oliveira@ifsuldeminas.edu.br.

campo educacional, não significa absolutamente que este se torne sustentável, que alcance seu objetivo básico de preparação do indivíduo para a vida social e para o trabalho ou ao menos que ultrapasse o terreno das intenções.

O art. 35 da Constituição de 1891 determinava que – não privativamente, ou seja, não exclusivamente – o Congresso nacional incumbir-se-ia de "2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais" (Brasil, 1988). Essa prescrição, apesar de importante, era por demais genérica, pouco auxiliando na identificação das reais responsabilidades do Congresso para com a instrução.

Mais de duas décadas depois, a Emenda de nº 29, que modificaria (ou deixaria mais claro) o art. 35, foi retirada junto a outras 42, em 1926, quando se concluía o processo revisionista da Constituição de 1891, impossibilitando o esclarecimento do efetivo papel do Congresso ou do Estado nessa questão. Conforme Cury (2001, p. 73), tal emenda previa, diante dos dispositivos do art. 35, § 3º e § 4º, que seria competência não privativa do Congresso "crear quaesquer instituições de ensino, podendo, mediante accôrdo com os Estados, auxiliar o desenvolvimento do ensino primario local".

De qualquer maneira, não se preconizava também, pelo texto constitucional, a ação dos governos estaduais ou municipais quanto às letras, artes e ciências. Como se vê, a Educação que, a partir do referido artigo da Lei Maior, poderia ser entendida imprecisamente como o somatório das letras, artes e ciências, não era a única preocupação dos então governantes; junto com ela, áreas infraestruturais possivelmente teriam um peso maior. Igualmente, no § 24 do art. 72 dessa constituição, era garantido "o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial" (grifo nosso), palavras essas que se repetirão no § 22 do art. 1º da Constituição do Estado de Minas Gerais, também de 1891.

O não aprofundamento dessas questões acaba por deixá-las sem condições de se concretizarem na vida do homem comum, pouco representando para o seu crescimento como cidadão. Nessa perspectiva, podemos identificar esse discurso como mais um subterfúgio em

que União e Estado mineiro, apesar da declaração de intenções, desobrigavam-se das suas respectivas responsabilidades pela educação. Estabelecia-se, dessa forma, um "jogo de empurra", com a União remetendo a obrigação para os estados e estes repassando-a aos municípios, como veremos a seguir.

Pelo sim pelo não, vejamos de que maneira o estado de Minas Gerais e muitos de seus municípios[4], a título de exemplo, (não) ampliaram e (não) deram, ou (não) conseguiram dar encaminhamento às suas respectivas propostas educacionais, bem como de que maneira estas (não) se efetivaram localmente por meio das legislações municipais nos anos finais dos Oitocentos e ao longo do século XX.

Para tanto, levantamos e cruzamos os diversos "artigos" e respectivos "parágrafos" e "incisos" relativos à Educação desde a Constituição do Estado de Minas Gerais, aprovada em 16 de junho de 1891, passando pelas diversas constituições subsequentes, bem como pelas Leis complementares e Emendas, até a Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus. De forma concomitante, tomamos como referência as legislações de alguns municípios mineiros (citados em rodapé) relativas ao ensino primário, promulgadas após a proclamação da República e no decorrer do século XX, além da documentação camarária e, por fim, correspondências encontradas na Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais relativas à instrução pública, trocadas entre professores, agentes executivos e presidentes do estado de Minas. Por intermédio do cruzamento dessa documentação, ainda que de forma preliminar, percebemos se houve ou não uma promoção sustentável do ensino.

A dimensão administrativa

Dentre algumas categorias eleitas para análise tendo por base as referidas fontes, há uma que, a nosso ver, perpassa todas elas: a di-

[4] Até o momento, com as pesquisas iniciadas em torno da categoria norteadora "município pedagógico", já se publicou sobre os seguintes municípios mineiros: Uberabinha (Uberlândia em 1929); Juiz de Fora; Montes Claros; Araguary; Uberaba; Mariana; Diamantina; Ouro Preto; Sacramento; Araxá; Patos de Minas; Rio Pomba; Itabira do Matto Dentro, Paracatu e Viçosa.

mensão administrativa; isto consideradas as diferentes possibilidades de interpretação das Leis Estaduais pelas Câmaras Municipais e pelos seus agentes, bem como as diferenças legislativas entre um e outro município mineiro. Além do mais, a maneira peculiar com que muitas dessas questões eram (e ainda são?) resolvidas demonstra o quanto é difícil compreendermos e nos adaptarmos a normas e regras, desconsiderando, por exemplo, as paixões político-partidárias ou diferenças pessoais. Sendo assim, no âmbito da ordem burocrática que se queria imprimir a uma administração descentralizada, foram inevitáveis confusões, conflitos, críticas e questionamentos que, sem dúvida, somaram muito mais para o fracasso do que para o sucesso escolar. Para uma melhor compreensão, tomamos como referência inicial uma correspondência enviada pelo inspetor municipal de Santa Rita de Sapucahy, em 9 de julho de 1892, ao inspetor geral de Instrução Pública do estado de Minas Gerais:

> Desagradavelmente surprehendido com acto d'essa Inspetoria de 2 do corrente, reintegrando no cargo de Delegado Litterario de Santa Catharina (d'este municipio) o cidadão Faustino de Alcantara Pereira e Silva, quando naquele districto existe um delegado, legalmente nomeado por proposta d'esta Inspetoria, de conformidade com o que dispõe o art. 19 § 14 do Reg. Nº 100 [...] Realmente, Snr. Dr. Inspector, se o cargo que exerço – de Inspetor da Instrucção d'este municipio fosse de nomeação do Governo, o meu procedimento seria pedir – por telegramma – a minha exhoneração, único passo decoroso para mim; mas, infelizmente sou Inspector por força do Art. [820] do Decreto 1º de Dezembro de 1890, e como Prezidente da Camara Municipal d'esta cidade, tenho de accumular também essa função, para o bom desempenho da qual não tenho regateado sacrifícios. Peço e espero que reconsidereis o vosso acto, nullificando-o, não só pelas razões expostas, como pelas seguintes, que submetto á apreciação de vosso espírito calmo, justo e isento das paixões políticas, que fervem tempestivamente nas pequenas localidades, como esta e que são elementos de verdadeira discórdia e regresso em tudo: o Snr. Faustino de Alcantara é meu inimigo fidalgal e a sua nomeação de Delegado Litterario é um ger-

> mem pernicioso de continua discórdia, lançado no seio da instrucção d'este município, de consequencias funestas; visto como não sendo da confiança d'esta Inspectoria, viverá em manifesta e encarniçada lutta com a mesma, accarretando graves prejuízos para a instrucção e para os próprios professores. Espero vossa sabia e justa resolução para o meu governo, continuando á exercer o cargo de Delegado Litterario de Santa Catharina o Snr. Horacio de Almeida até nova deliberação de V. Ex. (Minas Gerais, 1892-1893).

Em posterior correspondência, informou-se que o pedido foi aceito pela presidência do estado. Por meio desse relato verificamos como eram costumeiras as rixas políticas nas pequenas localidades brasileiras e a influência disso na condução das decisões de interesse público. Nem questões como a educação, que poderiam contar com a aprovação de todos os segmentos políticos, escapavam. A quantidade de cargos criados em torno da instrução escolar também contribuía para aumentar os desencontros: agentes, delegados, inspetores, em âmbito estadual, local, regional e outros mereceriam ser melhor esclarecidos, bem como comparados nas suas devidas funções, entre si e todas elas entre os vários municípios mineiros. Um estudo nessa perspectiva nos permite perceber quais municípios se anteciparam ou se atrasaram em relação à legislação mineira e a outros municípios; permite também identificar outras nuances relativas à dimensão administrativa ou (des) organizativa e burocrática a respeito da instrução em Minas Gerais. No Relatório Semestral enviado em 31 de dezembro de 1895 ao Secretário do Interior, entre outros fatores, avaliando a Lei n.º 41, de 1892, que promoveu a reforma da instrução pública no estado de Minas Gerais, a questão da desordem da dimensão administrativa é indicada por Antonio Garcia Adjunto, então inspetor escolar ambulante do município de Uberaba:

> Acresce que a lei 41 commeteu, a meu ver, imperdoável erro, confiando a direção e inspecção do ensino nos Municípios aos Conselhos Municipaes e Districtaes. Corporações estas, feitura dos grupos políticos locaes, sem remuneração, difficilmente curarão das ordens e deveres para que

forão creadas; sua acção não se manifestará, ou somente se exercitará, quando provocada pelo partidarismo local. (Minas Gerais, 1895).

Ou seja, no nosso entendimento, para esse observador envolvido com tais problemas, era um erro deixar a instrução básica sob a responsabilidade dos municípios (tanto o direcionamento das questões e resoluções quanto sua posterior verificação). Nas pequenas localidades imperava (como atualmente?) o partidarismo, o que impedia ou dificultava a tomada de decisões mais acertadas em qualquer campo que fosse; e a educação era um deles.

Buscando um viés da dimensão administrativa nas leis implementadas a partir de então e ao longo dos anos 1900, que viesse negando esse estado em que a instrução pública se encontrava – percebido como lastimoso por muitos dos seus contemporâneos –, houve certo desapontamento, pois essa questão não se apresentava de forma clara.

Quando falamos de dimensão administrativa queremos considerar inclusive a questão da criação de distritos e municípios, bem como suas respectivas responsabilidades autonormatizadas, anteriormente indicadas pelo estado e em alguns momentos assistidas por este. Na Constituição mineira estava assegurada ampla autonomia aos municípios e, no caso da instrução, chegava a transparecer certa "confrontação" de poderes entre eles e o Congresso estadual, como pode ser visto em dois artigos:

Art. 31 – Compete também ao Congresso: [...] 4º - Legislar sobre instrução primária; [...] Art. 75 – Uma lei especial regulará a organização dos Municípios, respeitadas as bases seguintes: I – A população de cada município, que for criado, não será inferior a vinte mil habitantes; II – A administração municipal inteiramente livre e independente em tudo quanto respeita ao seu peculiar interesse, será exercida em cada município por um conselho eleito pelo povo, com a denominação de Câmara Municipal; IV – O orçamento municipal, que será anual e votado em época prefixada, a policia local, a divisão distrital, a criação de empregos municipais, a *instrução primária e profissional*, a desapropriação por necessidade ou utilidade do município e alienação de seus bens, nos ca-

> sos e pela forma determinada em lei, são objeto de livre deliberação das câmaras municipais, sem dependência de aprovação de qualquer outro poder, guardadas as restrições feitas nesta Constituição. [...] VI – O governo do Estado não poderá intervir em negócios peculiares do município, senão no caso de perturbação da ordem pública (Minas Gerais, 1891, grifos nossos).

Afinal, a quem competia legislar sobre a instrução primária? Ao Estado ou às Câmaras Municipais? Essa "liberdade" que se queria imprimir também aos municípios dizia respeito apenas à sua administração por meio das leis ou também ao ensino propriamente dito? Ou seja, teriam plena liberdade as escolas criadas a partir de então quanto ao controle do tempo, à disciplina, à contratação do corpo docente que nelas atuaria, quanto ao material pedagógico a ser utilizado e até mesmo quanto às diretrizes ideológicas? Não estaria nessas possibilidades diferentes de interpretação das leis o "nó" que veio dificultando ao longo do tempo a promoção de uma educação, mineira no caso, de qualidade?

Décadas à frente, na Constituição Estadual de 29 de outubro de 1945 (revogada dois anos depois pela Constituição Estadual de 14 de julho de 1947), encontramos o seguinte sobre educação:

> Art. 94º – Respeitadas as diretrizes traçadas pela União, organizará o Estado seu sistema educativo, que compreenderá o ensino em todos os seus graus e ramos, comuns e especializados. Art. 97º – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. (Minas Gerais, 1945).

Nessa determinação constitucional de 1945, o estado deveria organizar seu sistema educativo em todos os seus graus e ramos, o que nos leva a supor que também (ou apenas?) ele se responsabilizaria pelo ensino primário, e não (somente) os municípios. Complementarmente, se no art. 97 da Constituição se indicava que nas escolas primárias deveriam ser ministrados certos conteúdos, em se tratando de uma Lei Estadual, isto era um indicativo de que não eram privativamente os municípios os responsáveis pelo que se ensinava nas escolas.

Quando nos referimos aos municípios mineiros, devemos nos lembrar da não existência no estado de uma estrutura minimamente homogênea, mas de uma diversidade que incluía (e ainda inclui?) cidades de proporções muito diferenciadas em termos econômicos, políticos ou demográficos, o que denotava (e ainda denota?) competências diversas para o enfrentamento do problema da educação. E a legislação não contribuía para um ordenamento dessa questão. A Constituição Estadual de 1891 exigia que a população de cada município criado não fosse inferior a 20 mil habitantes (Minas Gerais, 1891). A Legislação de 1945 (54 anos depois) abaixava esse número para 10 mil habitantes (Minas Gerais, 1945). Em 1947, a Constituição retoma o número proposto em 1891 (Minas Gerais, 1947). Finalmente, chegamos à Constituição Federal de 1967 e à Emenda Constitucional de 1969 – lembrando que não foram encontradas normatizações estaduais no que diz respeito à criação de municípios entre 1947 e 1995[5]. A referida constituição-

> limitou as liberdades municipais nos aspectos político, administrativo e financeiro. A criação de municípios e até as atividades rotineiras de administração local dependiam de legislação federal e se sujeitavam à fiscalização e controle de órgãos centrais da União e Estados, tais como Tribunal de Contas, Ministérios e Secretarias. [...] Nesta Constituição, os Estados-Membros passaram a organizar seus municípios através de suas Leis Orgânicas. Essas leis tratavam, dentre outras coisas [...] da criação de novos municípios, etc. (Favero, 2004)

[5] De uma população mínima de 20.000 (vinte mil) pessoas, exigida em 1947 (Minas Gerais, 1947), passam a ser necessários, em 1995, apenas 2.000 (dois mil) eleitores para se criar um município (Minas Gerais, 1995), diminuição significativa, principalmente se considerarmos a diferença entre habitantes e eleitores. Lembramos ainda que a partir da Constituição mineira de 1989 não se exigia mais que os eleitores fossem alfabetizados, o que simplificava mais o processo. Antes disso, na Lei Complementar nº 3, de 28 de dezembro de 1972, constava no § 1º do art. 187 que no município cuja sede possuísse uma população superior a 30.000 (trinta mil) habitantes poderia ser organizado um Conselho Municipal de Educação, ao qual poderiam ser delegadas parte das atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação (Minas Gerais, 1972). Na Constituição mineira de 1989 também há referência à transmissão de responsabilidades para o âmbito dos municípios (Minas Gerais, 1989).

Portanto, para compreendermos como foi o processo de criação de municípios entre 1947 e 1995 é necessário verificar as respectivas Leis Orgânicas implementadas em cada um deles no decorrer desse período. De qualquer maneira, já era visível, provavelmente devido à aprovação anterior da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação[6] e ao debate que a fundamentou e que persistiu nas décadas seguintes, o fato de que, finalmente, a educação começava a ser pensada em âmbito nacional, havendo uma disposição por parte de Minas Gerais de administrar a inter-relação de sua educação com a do restante do país.

Infraestrutura escolar

Instituía-se também nas Leis Mineiras de 1947 que municípios e distritos deveriam possuir edifícios com condições apropriadas para a instrução pública, conforme item III dos art. 5º e 8º da Constituição Estadual (Minas Gerais, 1947). Entretanto, se esse tipo de indicativo, no âmbito do Estado, aparecia claramente em 1947, também fora prescrito no passado, talvez em vão. No âmbito dos municípios essa preocupação igualmente se expressava de longa data, alguns inclusive se responsabilizando por criar e manter prédios escolares onde estes não existissem, como em 1892, na Lei nº 1, de Uberabinha, que dispõe sobre a instrução pública:

> Art. 1º – Ficão os districtos do municipio divididos, em quatro zonas cada um, nas quaes se criarão escollas municipaes de instrucção primaria de ambos os sexos, mantidas a custa do cofre municipal. § Único – Em cada zona serão mantidas duas escollas para ambos os sexos. Art. 2º – Nas zonas aonde não se reunirem numero legal de alumnos, para cada escola, ficão estas convertidas em uma mixta. Art. 3º – O agente executivo providenciará sobre a criação de predios onde devem funccionar as aulas que forem sendo criadas, despendendo nas forças do orçamento, as quantias necessarias com esse serviço. Art. 4º – Nas zonas onde existirem aulas particulares mantidas a espenças de qualquer

[6] A referida LDB, Lei n.º 4.024, foi publicada em 1961, treze anos após seu anteprojeto ter sido apresentado, em 1948 (Brasil, 1961).

> cidadão, passarão elas a serem municipaes, mantidas e regidas segundo o regulamento municipal. § 1º - Estas despozições, só se verificarão se assim convier aos cidadãos, que mantiverem as aulas. § 2º - Nas escollas particulares em que os proprietarios offerecerem predios gratuitamente para nelles funcionar aulas municipais, serão de preferência providas de professores. (Uberabinha, 1892).

As quatro primeiras leis elaboradas pela cidade de Uberabinha – de uma das quais esses quatro artigos citados fazem parte – trataram detalhadamente dos prédios escolares, de sua criação, localização, quantidade, manutenção, além de aspectos complementares da instrução pública. Conforme já foi exposto em outro trabalho,

> Uberabinha apresenta uma singularidade até agora não identificada em outras localidades: as quatro primeiras leis geradas pela Câmara Municipal são todas voltadas para a questão da educação. [...] Ademais, deve ser ressaltado que a lei de instrução de Uberabinha é de abril de 1892, enquanto a lei de Instrução de Minas Gerais é de agosto desse ano. Ou seja, a "Lei menor" municipal se antecede em alguns meses à "Lei maior" do estado. Quanto ao regulamento escolar a diferença é ainda maior: o do estado só será concretizado em outubro do ano seguinte. (Gonçalves Neto, 2007, p. 205).

As referências e a descrição de prédios, do espaço escolar, da infraestrutura e do material didático nas Leis de Instrução de Uberabinha de 1892 e no primeiro Regulamento da "Instrucção Publica Municipal" de Mariana, também de 1892, são muito semelhantes. Como exemplo das prescrições, citamos alguns artigos da Lei nº 2, de Uberabinha, que dispõe sobre o regulamento escolar:

> Art. 5º – O edificio da escola deverá ser situado, quando possível, no centro da povoação e dos núcleos mais populozos, e ter acomodações sufficientes para a frequencia dos alumnos e rezidencia do professor. Art. 6º – A sala de aula deverá ser convenientemente vasta, arejada e conservada sempre com rigorozo aceio. Art. 7º – Todo o serviço escolar

> é encarregado a um professor emmediato responsável por quanto diz respeito ao estabelecimento, e sujeito a endenizar o valor dos objectos escolares que lhe forem entregues e que deteriorarem-se por culpa ou negligência sua. Art. 8º – A camara municipal fornecera a mobilia indispensável a cada escola e bem assim os livros e material necessário. Art. 9º – Os livros serão utilizados apenas durante os exercícios e depois entregues ao professor para serem guardados. Uma vez feito o fornecimento destes livros, não será renovado senão tres annos depois; salvo o cazo de augmento do número de alumnos. Art. 10º – Os livros adoptados nas escolas serão escolhidos pela Camara, de accordo com o parecer da comissão da instrucção publica. (...) Art. 14º – No livro de inventario se escreverá a relação de todos os objectos existentes na escola e fornecidos pela Camara, quando um professor entrar em funções. Esta relação será assignada sempre que for possível, pelo antigo professor, pelo seu substituto legal e pelo prezidente da Camara. (...) Art. 44º – A mobilia escollar para cada escola será fixada de conformidade com a importância da localidade e frequencia dos alumnos. § Único – Não é permettido nas salas escolares qualquer emblema ou quadro religioso. Art. 45º – Logo que seja possivel, a Camara fornecerá, alem do material precizo para as escolas, os objectos necessários para o auxilio do methodo instrutivo empregado nas escolas elementares. Art. 47º – Em proveito da rezidencia do professor não poderão ser agglomerados os alumnos nem sacrificadas as condições da higyene escolar. (Uberabinha, 1892).

O conteúdo do art. 7º dessa lei é idêntico ao do art. 4º do Regulamento de Mariana e foi mantido em 1896, no art. 14 do reformado Regulamento Escolar de Uberabinha. Quanto à localização do edifício escolar, o art. 5º do Regulamento de Uberabinha e o art. 3º do Regulamento de Mariana diziam ambos que, além das acomodações ou carteiras suficientes para os alunos, deveria haver também instalações que servissem de residência para o professor. Essa última parte foi suprimida em 1896 em Uberabinha e podemos supor que essa atitude representasse uma tentativa de diminuição de custos para a implantação de escolas, embora significasse um empecilho a mais para o professor. Também se preconizava a localização central das escolas e, quando pos-

sível, em núcleos mais populosos. Em Mariana, outras duas condições para a criação de escolas na municipalidade seriam a população escolar e a renda arrecadada, o que poderia denotar uma menor disposição dos municípios de assumirem a instrução como uma obrigação pública:

> Artigo 1º Serão creadas pela municipalidade as escolas que forem necessarias nos differentes districtos do municipio, attendendo-se em cada localidade a população escolar e a renda arrecadada. [...] Artigo 3º Os edificios das escolas deverão ser situados, quando possivel, no centro da povoação e ter accommodações sufficientes para a frequencia dos alumnos e residencia do professor ou professora. [...] Artigo 5º A povoação onde tiver de funccionar a escola, dará a caza necessaria para a mesma e a mobilia indispensavel, sendo os livros, classes e demais utencilios fornecidos pela Camara. (Mariana, 1892-1900).

Também em Araxá encontramos legislação indicativa de certas condições não para a criação, mas para a manutenção de escolas, como o art. 344, da Lei Municipal de 30 de setembro de 1906: "A escola que não levar a matrícula mínima de 25 alumnos e a frequência mínima mensal de 15 alumnos será suprimida" (Lima; Dantas, 2015). Há que se considerar que a Reforma João Pinheiro (Minas Gerais, 1906) ocorreu justamente em setembro de 1906, sinal de que a criação de escolas isoladas ainda prevaleceu ao longo do tempo após essa Reforma, e ainda a Lei n.º 93, de 19 de janeiro de 1907, do município de Patos de Minas, cujos artigos transcritos tratam de escolas rurais:

> Art. 2º Não será installada a escola rural que até o dia 21 de Janeiro não apresentar matriculados, no mínimo, 30 alumnos.
> Art. 3º Funcionará legalmente a escola rural que tiver, no mínimo, a frequencia legal de 20 alumnos. (Oliveira; Carvalho; Jesus, 2015).

Ou seja, no meio rural patense exigia-se maior frequência para a manutenção de uma escola do que no meio urbano araxaense; e por mais que se tratasse de municípios distintos, a proximidade das datas de publicação das legislações não deixa dúvidas sobre a discrepância

deles entre si em determinados aspectos. Ainda sobre a subvenção de escolas condicionada a mínimos de frequência, foram encontradas legislações semelhantes em Itabira do Matto Dentro e Viçosa[7], fator esse que pode ser demonstrativo de interesses locais contextuais adiantados ou atrasados em relação uns aos outros no que diz respeito à municipalidade quando se tratava de educação.

Não é de se estranhar que a iniciativa para normatizar o sistema educativo partisse também das localidades e não apenas dos estados ou da União; mesmo porque certas necessidades e urgências eram sentidas inicialmente nas bases da organização ou na divisão territorial. Daí não ser conveniente questionar uma antecipação ou inversão de papeis também entre as três esferas governamentais (e não apenas entre os municípios), por mais que se almejasse uma padronização da educação em nível nacional. Sem dúvida que isso se constituiu em mais um elemento agravador para as confusões legislativas, principalmente entre estado e municípios mineiros.

Com a Reforma João Pinheiro em 1906, as mudanças infraestruturais das escolas repercutiram não apenas no aspecto físico, mas também no intelectual e no moral, já que possibilitaram a constituição de uma nova cultura escolar. Os grupos escolares (muitos deles agrupamentos de escolas isoladas cuja frequência mostrava-se muito baixa) seriam os lugares mais apropriados para a instrução das crianças. Os edifícios construídos a partir de então, especialmente para o funcionamento de escolas, seriam monumentais, diríamos mesmo que palacianos, diferentes dos "pardieiros" (Faria Filho, 2015) em que funcionavam quando isolados.

A preocupação infraestrutural, inicialmente tendo como foco a construção de edifícios escolares e seu mobiliário, avançou nas décadas seguintes para preocupações mais específicas, tais como a construção de poliesportivos, cantinas, auditórios, sanitários, vestiários, espaços para recreação e outros, sempre lembrando que alguns municípios podem ter se antecipado a outros, considerando inclusive suas Leis Orgânicas. É possível perceber que a estrutura física de um prédio escolar passou a

[7] A respeito da Educação em tais Municípios, ver Gonçalves Neto e Carvalho (2015).

ter espaços mais bem definidos, diferente das instalações do final do século XIX e início do XX, quando bastava, muitas vezes, uma sala ampla e arejada (se tanto) na residência de algum professor. Não se cogitava a existência de bibliotecas, apenas de alguns compêndios, visto que nem o mínimo necessário para uma instrução eficiente era possível, seja pelos parcos recursos municipais ou pela falta de vontade política, seja pela carência na oferta desses materiais no mercado. Por outro lado, mesmo com essa mudança estrutural, física e material não se pode afirmar que a instrução escolar tenha passado a ser mais eficiente que no passado.

O financiamento da instrução

De qualquer forma, essas e outras responsabilidades continuaram, ao menos parcialmente, sendo debitadas dos municípios. Praticamente meio século depois, em 1947, encontramos prescrições constitucionais do estado de Minas que preceituavam essa (co)responsabilização, agora de uma forma mais elaborada:

> Art. 23 – Ao Município compete provar a tudo que respeite a seu peculiar interesse e, especialmente: [...] XX – Cooperar com o Estado na prestação de socorros à saúde da população e assistência pública aos desvalidos e às famílias de prole numerosa; promover o combate a mortalidade infantil e proteger o trabalho intelectual. [...] Art. 99 – É vedado ao Município lançar impostos sobre: [...] II – templos de qualquer culto, bens e serviços de partidos políticos, instituições de educação e de assistência social, desde que suas vendas sejam aplicadas integralmente, no País, para os respectivos fins; [...] IV – direitos de autor, a remuneração e atividade de professor ou jornalista; [...] Art. 106 – Despenderá o Município, no mínimo, vinte por cento de suas rendas de impostos com a manutenção e desenvolvimento do ensino (Minas Gerais, 1947, grifos nossos).

É interessante observar que na Constituição mineira de 1945, conforme seu art. 85, o município deveria despender apenas 10% (dez por cento) da renda arrecadada em tributos para a Educação (Minas Gerais, 1945). Conforme se verifica pela citação anterior, no texto cons-

titucional de 1947 (que revogou o de 1945) a porcentagem subiu para 20% (vinte por cento), mostrando talvez um amadurecimento do legislativo mineiro para com os problemas da educação num curto período de dois anos. Mas é importante voltar no tempo para compreendermos melhor até que ponto, caso tributos existissem anteriormente, as localidades teriam conseguido cumprir essas normas que cobravam responsabilidade nos desembolsos com a educação. Tomemos o exemplo de Uberabinha, na Tabela 1, visto que sobre ela já foi levantada uma documentação abundante.

Tabela 1 – Orçamento, receita provinda da taxa escolar e despesas com educação

Ano	Valor do orçamento em réis	Taxa/Imposto escolar/Fixa	Taxa em %	Gastos com Instrução Pública	Gastos em %
1904	46:000$000	6:200$000	13,47%	6:200$000	13,47%
1905	40:640$000	4:400$000	10,82%	3:600$000	8,85%
1905	47:740$000	800$000	1,67%	3:000$000	6,28%
1906	50:000$000	8:000$000	16%	8:000$000	16%
1907	55:000$000	4:500$000	8,18%	3:200$000	5,81%
1908	55:020$000	4:000$000	7,27%	6:200$000	11,26%
1909	65:300$000	5:900$000	9,03%	3:800$000	5,81%
1910	74:500$000	4:100$000	5,50%	5:200$000	6,97%
1911	83:900$000	3:000$000	3,57%	7:400$000	8,82%
1912	73:400$000	3:000$000	4,08%	5:300$000	7,22%
1913	76:200$000	3:000$000	3,93%	9:000$000	11,81%
1914	108:400$000	3:600$000	3,32%	13:000$000	12,03%
1915	107:100$000	3:600$000	3,36%	10:000$000	9,33%
1916	108:000$000	3:500$000	3,24%	6:000$000	5,5%
1917	120:000$000	3:500$000	2,91%	7:000$000	5,83%
1918	150:000$000	4:100$000	2,72%	6:500$000	4,33%
1919	174:700$000	4:100$000	2,34%	6:000$000	3,43%
1924	332:630$000	4:950$000	1,48%	23:500$000	7,06%
1925	436:470$000	5:450:000	1,24%	35:600$000	8,15%
1926	401:130$000	5:400$000	1,34%	44:200$000	11,01%
1933	787:969$200	10:470$000	1,32%	78:000$000	9,89%
1934	850:000$000	9:500$000	1,11%	36:000$000	4,23%
1941	1.610:200$000	45:500$000	2,82%	48:600$000	3,01%

Fonte: Uberabinha (1903-1941)

Conforme é possível verificar, foi apenas nos orçamentos relativos a 1904 e 1906 que houve uma coincidência entre o que se previa de arrecadação para a Educação e o que seria realmente gasto com esse setor pelo município. Nesses dois anos, o valor a ser despendido seria acima dos 10% (dez por cento) mínimos que passaram a ser exigidos pela Constituição mineira de 1945, alterados para 20% em 1947. Em 1907, gastar-se-ia com instrução pública menos do que fora previsto no orçamento; ao contrário, em 1914, o gasto seria bem maior do que a arrecadação esperada para o setor. Outro aspecto que merece ser observado é que na medida em que o valor do orçamento ia crescendo (considerando-se que a população crescia na mesma proporção), o valor direcionado para a educação ia diminuindo, chegando a praticamente 3% (três por cento) em 1941. Deve-se salientar que o imposto da instrução foi instituído em 9 de abril de 1892, quando a Câmara Municipal de Uberabinha determinou que ficava "criado o imposto de taxa escolar a razão de 3:000 reis, por cada individuo maior de vinte e um annos, que constitua a economia domestica e independente" (Uberabinha, 1892)[8]. Esse valor se manteve ao longo do tempo, tendo sido alterado apenas em 1905 (Lei nº 41), determinando-se o seu aumento para 5$000 réis a partir de 1906. No entanto, no final desse ano, a Lei nº 41 foi revogada, voltando o valor a ser de 3$000 réis. O nome do imposto também foi alterado para "Taxa Fixa" em alguns anos, embora ficasse claro que a contribuição era "para o custeio das escolas". As receitas previstas para a instrução, presentes no quadro anterior, foram definidas tendo por referência as taxas escolares ou as taxas fixas indicadas nas leis de orçamento anual do município de Uberabinha.

Na Resolução nº 5, de 27 de dezembro de 1892, do município de Mariana, que tratava do orçamento para o exercício de 1893, constava em seu art. 7º que o agente executivo estaria autorizado a confeccionar os Estatutos Municipais, dentre outros, e os Regulamentos

[8] Repare que, inicialmente, também eram previstas multas àqueles pais ou responsáveis que não mantivessem seus filhos na escola. Em 1892, o valor da multa era de 30$000 e 60$000 réis, se houvesse reincidência (art. 7º, da Lei nº 1, de 21 de abril de 1892), e em 1899, pelo Regulamento Escolar de Uberabinha, era de 10$000 e 20$000 réis, caso houvesse reincidência (§ 1º art. II, Lei nº 15, de 8 de junho de 1899) (Uberabinha, 1892).

> da instrucção publica municipal, creando escolas no máximo de seis cadeiras, com ordenados nunca excedendo seiscentos mil reis annuaes, e o regulamento da arrecadação feito da seguinte maneira: os impostos cobrados sob a denominação de Geraes, Estaduaes e Municipaes = deduzindo-se 10% sobre o total dos trez impostos. (Mariana, 1892-1900).

No entanto, segundo Carvalho e Bernardo (2012, p. 164), não constava nenhum valor destinado à instrução pública no título que tratava das despesas. É interessante perceber também que as escolas não eram criadas, por exemplo, na proporção da necessidade ou do crescimento populacional, segundo a proposta dessa Resolução; no caso, estabeleceu-se previamente que se criariam no máximo seis escolas em 1893. Acreditamos que foram tomados como base os 600 mil réis anuais que se destinariam ao pagamento dos ordenados dos professores, ou seja, 100 mil réis anuais para cada um deles.

Enquanto o município de Mariana propunha gastar no máximo 600 mil réis com seis professores no ano de 1893, em Montes Claros, sete anos depois (em 1901), a Lei nº 113, de 10 de abril, estabelecia o pagamento de 720 mil réis para cada professor de instrução primária (Montes Claros, 1898-1906). No município de Viçosa, a Resolução nº 137, de 10 de fevereiro de 1901, trazia apenas que "caberia às municipalidades despender parte de suas rendas arrecadadas com impostos para o serviço da instrução" (Viçosa, 1901), o que demonstra mais uma vez o quanto eram genéricas e pouco objetivas as legislações municipais do início do século XX.

Seria importante em estudos futuros aprofundar essa questão da cobrança dos impostos que financiaram a instrução, para que possamos dimensionar adequadamente os recursos conseguidos para a manutenção da educação municipal. Como todo imposto, não devia gozar de boa aceitação, existindo até uma indicação da má vontade da população em relação a ele: numa discussão da Câmara de Uberabinha, em 28 de dezembro de 1893, chegou a ser proposta a extinção dessa taxa (Uberabinha, 1891-1894).

Docentes: cobranças e premiações

Outro aspecto interessante e que diz respeito às condições da instrução, é o de não se cobrar impostos nem às instituições educacionais nem aos professores, colocado em diversos diplomas legais, inclusive com referência particular à proteção ao trabalho intelectual, no qual se enquadraria necessariamente o trabalho do professor. Em alguns casos, como na Lei nº 1, de Uberabinha-MG, de 1892, dispunha-se até sobre a aplicação de premiações:

> Art. 16 - A Camara Municipal, em suas sessões, deliberará sobre premios e recompenças destinadas aos membros da instituição que se destinguirem por serviço a instrucção publica. Art. 17 - Os premios constarão de diplomas honoríficos exempção de empostos e medalhas commemorativas de actos de benemerência. (Uberabinha, 1892).

As premiações propostas e normatizadas foram se dissipando ao longo do tempo nos níveis local, estadual e federal, diferente das cobranças que, ao que tudo indica, foram aumentando nesses três níveis, o que pode ser compreendido também como elemento explicitador da paulatina perda de prestígio da categoria docente.

No que se refere especificamente às cobranças e penalidades, o Decreto nº 7.970-A – o qual aprovava o Regulamento do Ensino Primário que entraria em vigor no ano de 1928 – traz alguns artigos demonstrativos do aumento das exigências em nível estadual. O art. 544 e os seguintes tratam exatamente Das faltas dos professores:

> Art. 544. Deixar o professor [...] de cumprir qualquer dos deveres impostos por este regulamento:
> Pena: admoestação.
> Paragrapho único. Reincidir em qualquer destas faltas:
> Pena: repreensão.
> Art. 545. Violar qualquer das disposições do art. 439[9]; concorrer, direc-

[9] Art. 439. Aos funcionários do ensino é vedado: 1º ausentarem da sede escolar durante o anno lectivo, sem licença da autoridade competente; 2º fumar e fazer uso de bebidas

ta ou indirectamente, para a falta de matricula ou para a infrequencia escolar; haver-se, no desempenho das funções, com desidia habitual ou inaptidão demonstradas pela improficuidade do ensino nos resultados dos exames, ou pelas inspecções dos regionais; reincidir em qualquer das faltas pelas quaes tenha sido repreendido:
Pena: multa de vinte mil réis a cem mil réis.
Art. 546. Provocar discordia entre docentes e discentes, desordem ou indisciplina no estabelecimento; tomar parte em ajuntamentos ilicitos; reincidir nas faltas pelas quaes tenha sido multado:
Pena: suspensão.
Art. 547. Malquistar-se, por aspereza ou indelicadeza no trato social, dentro do estabelecimento, com outros docentes ou com o diretor, incompatibilizar-se na localidade com os paes dos alunos, de modo a prejudicar a frequência escolar; reincidir em alguma das faltas pelas quaes tenha sido suspenso:
Pena: remoção.
Paragrafo único. Reincidir nas faltas pelas quaes tenha sido removido; praticar qualquer dos actos mencionados no art. 511, letras b ou c[10];
Pena: exoneração. (Minas Gerais, 1927).

Se considerarmos que constam do referido Regulamento exatamente 586 artigos em 224 páginas, e que o professor não poderia deixar de cumprir quaisquer deveres constantes nele, é possível termos uma ideia das cobranças impostas ao docente, especialmente a partir de 1928, as quais certamente foram tomadas como referência (assim como

---

alcoolicas em presença dos alunos ou em confeitarias publicas ou particulares; 3º leccionar matérias não contempladas nos programas; 4º modificar ou alterar o horário escolar; 5º ceder o prédio escolar para diversões ou para outro fim extranho ao ensino; 6º Ensinar particularmente a alunos em edade escolar, não matriculados em estabelecimentos públicos ou que nelles matriculados, não os frequentam; 7º receber qualquer remuneração ou gratificação pelo ensino ministrado a alunos matriculados no estabelecimento onde têm exercicio; 8º aplicar aos alunos castigos physicos; 9º conduzir, sem auctorização especial da Inspectoria Geral da Instrucção Publica, os alunos incorporados a festas ou enterros. (Minas Gerais, 1927).

[10] "Art. 511. Constitue infracção passível das penas deste codigo: b) a violação imputável e culposa da lei penal, tratando-se de infracções previstas no Codigo Penal, [...]; c) a pratica de actos contrários á moral e aos bons costumes." (Minas Gerais, 1927).

os regulamentos anteriores[11]) pelas diversas municipalidades mineiras nas suas respectivas legislações (Minas Gerais, 1927).

Por fim, em 1967, a Constituição mineira, ao tratar do sistema tributário, refletindo as determinações federais referentes à universalização do imposto de renda sobre todas as profissões, já indicava que a arrecadação deveria ser sobre o rendimento do trabalho, não importando mais sua especificidade ou característica:

> Art. 10 – Compete ao Estado: [...] III – participar da distribuição: a) do produto da arrecadação do imposto de renda e proventos de qualquer natureza que, de acordo com a lei federal, é obrigado a reter como fonte pagadora de rendimento de trabalho e dos títulos de sua dívida pública; (Minas Gerais, 1967).

Na Lei nº 33, de 25 de outubro de 1903, "Que contem o regimen tributario da Camara Municipal de Uberabinha", encontramos a fixação de valores específicos como impostos para o exercício do trabalho docente. Nessa lei ficou estabelecido que cada "professor ou professora, mantido pela Câmara", deveria pagar 5$000 réis (Uberabinha, 1903-1941).

Essa prescrição, no entanto, provavelmente teve vida curta, pois os professores não mais apareceram como profissionais que deveriam pagar impostos ao município de Uberabinha nas diversas leis posteriores, a começar pela Lei nº 41, de 4 de dezembro de 1904, que alterou a listagem e os valores do imposto das profissões na cidade (Uberabinha, 1903-1941). De qualquer forma, fica anotado que, apesar de todos os problemas financeiros vividos pelos professores no final do século XIX e início do XX, essa categoria em alguns momentos esteve na mira dos legisladores como uma possível fonte de renda para o município. Não

---

[11] Conferir, por exemplo, o Decreto Lei nº 655, de 17 de outubro de 1893, que promulga o regulamento das escolas e instrução primária (Minas Gerais, 1894); a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, que autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências (Minas Gerais, 1906a); o Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, que aprova o regulamento da instrução primária e normal do Estado (Minas Gerais, 1906b); o Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, que aprova o regulamento geral da instrução do Estado (Minas Gerais, 1911); e o Decreto nº 6.655, de 19 de agosto de 1924, que aprova o Regulamento de Ensino Primário (Minas Gerais, 1924).

encontramos nas pesquisas referentes aos demais municípios nenhuma lei orçamentária que cobrasse impostos de profissionais do magistério particular ou ainda de estabelecimentos de ensino, embora apareçam menções à isenção desses impostos. Em Montes Claros, fica evidenciado na Lei nº 144, de 1905, que tais profissionais estariam isentos do pagamento de impostos no ano de 1906 (Oliveira, 2012). Na referida lei constava exatamente o seguinte:

> Da isenção do imposto.
> Art. 8º São isentos do imposto de industrias e profissões: [...]
> 4º) Os membros do magisterio particular quanto ao exercicio dos respectivos cargos.
> 5º) Os estabelecimentos de ensino de qualquer natureza ou cathegoria. (Montes Claros, 1898-1906).

Também em Ouro Preto a questão esteve em pauta. Em sessão ordinária da Câmara Municipal do dia 19 de dezembro de 1893, em terceira e última discussão a respeito do orçamento municipal para 1894, foram colocados os seguintes aditivos pelo então agente executivo:

> Incluão-se nas tabellas os seguintes impostos:
> Nº 1 – De cada escriptorio de amostras – 120$000.
> Nº 2 – De cada advogado ou procurador de partes ou companhias que, não residindo na cidade, a ella vier no exercicio de sua profissão – 100$000.
> Nº 3 – De cada typographia estipendiada ou sustentada pelos cofres publicos – 100$000.
> Nº 4 – De cada pessoa que exerça emprego ou profissão lucrativa em virtude de habilitação cientifica ou litteraria, inclusive os solicitadores e procuradores de parttes e excluidos os professores primários – 12$000. (Ouro preto, 1890-1894).

Esses dados indicam a importância de pesquisas mais apuradas no sentido de verificar se a cobrança de impostos desses profissionais ocorria segundo as leis orçamentárias anteriores e, para além disso,

como era a relação dos professores com o fisco em Minas Gerais. Por outro lado, pelas evidências encontradas, fica claro que os estabelecimentos de ensino particulares (provavelmente pelo fato de serem raros os públicos), além de não onerarem o município, que no mínimo procrastinava suas responsabilidades quanto à instrução, ainda eram isentos do pagamento de quaisquer despesas públicas.

É preciso observar, contudo, que existiram iniciativas nas câmaras que reconheciam as dificuldades dos docentes e procuravam criar alguma forma de compensação, como a proposta feita por um vereador de Ouro Preto em 14 de maio de 1892:

> — Considerando que os professores de primeiras lettras no nosso Estado formão uma das classes menos favorecidas, já em regra geral e já nos minguados ordenados que percebem; — Considerando que além das grandes difficuldades com que lutão pela carestia dos gêneros, têm se creado impostos sem excepção de classes; — Considerando que alguns d'elles, além de cumprirem com seus deveres, ainda concorrem com o predio de sua propriedade para nelle funcionar a aula publica, sem que por isso recebão alugueis; A Camara resolve que fiquem isentos do direito predial todo o predio que for de propriedade do professor e que n'elle funccionem as aulas publicas sem remuneração de aluguel. (Ouro preto, 1890-1894).

Ainda que em nível local, na virada do século XIX para o XX e nas décadas seguintes os professores estivessem isentos de impostos, continuavam recebendo baixos salários e sob ameaças diversas previstas na legislação que disciplinava o seu trabalho, o que podia resultar em penalidades as mais variadas, inclusive pecuniárias, se não cumprissem adequadamente com seus deveres:

> Art. 37º – No caso de infracção das disposições contidas no presente Regulamento, conforme a gravidade da falta, ficam os professores sujeitos ás seguintes penas impostas pela camara: § 1º – Admoestação. § 2º – Multa de 10$000 a 30$000. § 3º – Suspensão do exercício e dos vencimentos por 10 a 30 dias. § 4º – Demissão. (Uberabinha, 1896).

Se o professor cumprisse todos os ditames e as obrigações contidos nos arts. 29 e 30 do Regulamento Escolar de Uberabinha de 1896, que incluíam desde o oferecimento do bom exemplo até a proibição do emprego dos alunos em seus serviços particulares, entre outros, e ainda tivesse cinco anos de exercício na docência, provando sua assiduidade, moralidade, aproveitamento dos alunos, desde que não tivesse sofrido nenhuma penalidade, poderia obter basicamente duas vantagens, conforme o mesmo regulamento: "Art. 32º - São accessos no magistério: § 1º A vitaliciedade. § 2º As gratificações extraordinárias" (Uberabinha, 1896).

Tais penalidades e acenos de reconhecimento pelo trabalho denotam um tipo de atuação coercitiva sobre os docentes, diversa obviamente das atuais, mas ainda assim deixando explícito que o poder público não abria mão de controlar as relações no espaço escolar. Além dessas prescrições, às quais os mestres deveriam se sujeitar, devemos lembrar que muitos deles acumulavam a docência com outras funções, gerando uma sobrecarga opressiva que precisava ser administrada no interior da família e com as autoridades municipais.

Mais uma vez é importante salientar a precocidade do município de Uberabinha em relação, no caso, a uma legislação estadual. Muito do que constava no seu Regulamento Escolar, produzido em 1896, tratando inclusive das obrigações, penalidades e vantagens dos professores, apareceu no Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, ou seja, dez anos depois. Nesse regulamento constavam os deveres dos professores (Minas Gerais, 1906b, p.164-166) e o código disciplinar referente às penalidades que sofreriam ao não cumprirem com seus deveres (Minas Gerais, 1906b, p.193-196).

É interessante perceber que foram encontradas nas Atas de reuniões das Câmaras Municipais de alguns dos municípios já pesquisados – a exemplo da Câmara de Sacramento, e isso desde o período imperial – petições por parte dos professores quanto a atestados de cumprimento dos seus deveres (Oliveira, Inácio Filho; Jesus, 2012), o que não deixa de ser demonstrativo do papel de certa forma humilhante a que os professores se sujeitavam na tentativa de dar continuidade a seu trabalho. O mesmo encontramos em Itabira do Matto Dentro que, segundo David e Faria Filho (2015), na Resolução nº 2.717, de 1880, buscava

delimitar o perfil/ideal de professor a ser subvencionado, maneira essa de comprovar sua idoneidade, além de exames de proficiência, condicionando também a subvenção ao mínimo de frequência.

Tal tipo de exigência geralmente partia do governo estadual e demonstrava a desorganização existente e a falta de zelo com a educação, já que apenas após o pedido do professor é que as Câmaras verificavam se eles estavam ou não cumprindo com seus deveres. Mas partiam também das próprias Câmaras Municipais, no período republicano, como se verifica em Araxá, onde os ordenados dos professores eram pagos mensalmente, em vista do atestado de exercício entregue pelo fiscal ao chefe do poder executivo, conforme o art. 345 da legislação de 30 de setembro de 1906 (Lima; Dantas, 2015). O mesmo se verifica em Patos de Minas, por meio do art. 4º da Lei nº 93, de 19 de janeiro de 1907 (Oliveira, Inácio Filho; Jesus, 2012).

Em Mariana, no dia 23 de janeiro de 1893, quando foi publicado o Regulamento nº 1 da Instrução Pública Municipal, constava que "cabia ao professor zelar pelos materiais escolares cedidos pela Câmara [e que] as matrículas poderiam ser feitas ao longo do ano a qualquer tempo" (Carvalho; Bernardo, 2012), o que era indicativo da falta de estrutura ou planejamento das "escolas" e do quanto se cobrava dos professores em termos materiais e humanos, com aulas que deviam ser praticamente individualizadas, considerando-se a falta de critérios quanto à matrícula dos alunos.

Em Montes Claros, a Lei nº 17, de 16 de setembro de 1906, dizia em seu art. 2º que o professor era "obrigado a dar aula à noite, durante duas horas, das 7 ás 9, para aquelles que não podem frequentar a escola diurna" (Oliveira; Alves Filho, 2012). Ou seja, se, por um lado, a obrigatoriedade que se cobrava do professor era demonstrativa de certa arbitrariedade sobre seu cargo, por outro, indicava uma preocupação em relação ao acesso à instrução dos estudantes trabalhadores. Em Viçosa, um pouco antes, a Resolução nº 137, de 10 de fevereiro de 1901, servia, entre outras coisas, para remanejar o professor de local, caso a demanda de alunos não fosse atingida, e ainda determinava que as escolas e cadeiras regidas por docentes do sexo feminino seriam sempre mistas (Azevedo; Costa, 2012).

Como se observa, houve uma transformação deveras significativa no que diz respeito às competências, receitas e despesas dos municípios, assim quanto aos deveres e penas sofridas em maior número que as vantagens conquistadas pelos professores, o que a nosso ver colaborou para a precariedade das condições de trabalho da categoria e para uma continuidade perversa das pressões impostas sobre ela. Resultam daí outros fatores que contribuíram para a descontinuidade na promoção de uma política sustentável pelo bem do ensino ao longo do século XX.

Para termos uma noção das limitações e das imposições a que ficava sujeito o professor no final do século XIX, inclusive relacionadas às questões de ordem pessoal ou partidária, vejamos uma moção da população de um distrito de Mariana ao presidente do estado, em 2 de janeiro de 1893, assinada por 166 (cento e sessenta e seis) cidadãos do lugar, denunciando a ação persecutória do delegado literário, encarregado do acompanhamento das escolas nos municípios, contra o professor da localidade:

> Ilustre cidadão Prezidente do Estado de Minas. [...] Acaba Exmo Snr. de ser nomiado Delegado Litterario d'este districto de S. Domingos o portuguez João de Oliveira e Souza, cuja nomiação desagradou o povo quaze que em geral d'este lugar por aquelle cidadão homem reconhecidamente richozo e que mantem aqui inimizade caprichoza com o professor vitalício Tenente Coronel Vicente Ferreira de Souza, que é popularíssimo entre nós e sabe cumprir os seus deveres como impregado publico. O povo vê uma lucta aberta em uma tal nomiação attendendo a má vontade do nomiado para com o professor acresce ainda que o Cidadão nomiado não offerece uma vida correcta moralizada de modo a exercer com respeito e imparcialidade o referido cargo. A vista do que vai espendido e provado com os documentos que comprova esta reprezentação as pessoas abaixo assinadas habitantes do arraial de S. Domingos que seja cassada a nomiação do Delegado Litterario feita na pessoa do cidadão João de Oliveira e Souza e nomiado em substituição um dos cidadões indicados: Pe. Theophilo Claudino dos Santos, [...] cuja nomiação recahida em qualquer dos apprezentados será aplaudida e bem aceita pelo povo d'este lugar que espera do patriotismo de V.

> Exc. tomar na conscideração devida a prezente representação (Minas Gerais, 1892-1893).

No caso em tela, o desfecho foi favorável ao professor, sendo exonerado o delegado literário e nomeado em seu lugar o padre indicado pelo documento reivindicativo. No entanto, isso é bem significativo para que tenhamos noção do grau de pressão e controle a que estavam submetidos os professores. Apesar da condição de "vitalício", o mestre-escola ficaria sujeito a penalidades e a outros constrangimentos por parte da autoridade supervisora. E isso nos remete a outra dimensão importante do trabalho docente, qual seja a forma da nomeação do professor que, em vários extratos legais, como em Mariana, ficava subordinada diretamente ao agente executivo municipal:

> 28º – A nomeação de professores recahirá sobre pessoa de reconhecida honradez e moralidade e com sufficiente instrucção a juizo do Agente Executivo Municipal e informação do Juiz de Paz do districto a quem ouvirá o Agente Executivo. § Único – Para provimento do cargo de inspector observar-se-há tanto quanto possivel o disposto n'este artigo (Mariana, 1892-1900).

Esse processo – que a princípio parece inaceitável quando se pensa nas qualidades que um professor deve possuir para desempenhar a contento suas atividades e os riscos por se deixar nas mãos de um político a livre escolha dos que serão entronizados nos cargos – não pode ser analisado com os olhos do presente, uma vez que a "simplificação" poderia também estar "ligada à falta de pessoal qualificado para o magistério, deixando-se ao critério do Agente Municipal a escolha daquele que considerasse mais apto para a atividade, e não apenas facilitando a nomeação de algum apaniguado político" (Gonçalves Neto, 2008). Encontramos semelhança no caso de Araxá, na Resolução nº 39, de setembro de 1894, em que a Câmara Municipal decretava em seu art. 4º que nos distritos as cadeiras poderiam ser providas internamente com pessoas idôneas, se ninguém se opusesse a isso, as quais receberiam o mesmo ordenado estipulado para os professores, sendo que também

seriam inspecionadas pelo agente executivo e pelo vereador do distrito (Lima; Dantas, 2015). Isso significa que, principalmente nos distritos, ou era comum não haver professores formados, por assim dizer, interessados no cargo, ou se utilizava esse subterfúgio implícito na lei para eventuais favorecimentos.

Em Uberabinha já era um pouco diferente por essa mesma época, com o Regulamento Escolar de 1892 (Lei n.º 2) estabelecendo a necessidade de concurso, embora ainda não obrigatoriamente, o que poderia significar tanto a percepção sobre a necessidade de se demonstrar qualidades específicas para se assumir o cargo quanto uma "vigilância" da Câmara sobre o agente executivo para não deixá-lo indicar alguém de suas relações pessoais ou partidárias:

> Art. 35 – Os professores serão nomiados pela camara, a quem compete fixar os ordenados a que terão direito. Art. 36 – Sempre que for possível, os professores serão escolhidos por concurso onde serão levados em conta a moralidade e aptidão para o magisterio (Uberabinha, 1892).

Observa-se aí um esforço pela imposição dos concursos, embora fosse reconhecida a escassez de pessoal qualificado na cidade. No Regulamento Escolar de 1896 a exigência do concurso ficará explícita, não dando espaço para qualquer manobra das autoridades para indicarem ao seu bel-prazer os professores que receberiam seus ordenados da Câmara. A lei descreve, inclusive, os detalhes de como deveria ocorrer o processo seletivo:

> Art. 17º – Os professores serão nomeados pela camara municipal, sob proposta do agente executivo, mediante concurso e levando-se em conta a moralidade e aptidão do oppositor para o magisterio. Art. 18º – Precederá ao concurso a inscripção dos candidatos no praso de 60 dias que será prefixado por editaes reproduzidos pela imprensa. Art. 19º – A inscripção será requerida pelo candidato ao agente executivo municipal que mandará fazel-a, uma vez que o candidato exhiba provas de maioridade, moralidade e folha corrida. Art. 20º – Finda a inscripção, terá logar o concurso em dia designado, servindo de examinadores dois profes-

sores publicos ou particulares ou dois cidadãos de reconhecida idoneidade, nomeados pelo presidente do acto – o agente executivo municipal. § 1º – O concurso versará sobre as materias comprehendidas no ensino da cadeira de cujo provimento se tratar. § 2º – As provas serão oraes e escriptas, ficando inhabilitado para a prova oral o candidato, cujas provas escriptas forem julgadas más. Art. 21º – Será concedida uma hora ao candidato para a prova escripta e meia para a prova oral, devendo cada examinador argüir por um quarto de hora. (Uberabinha, 1896).

Essa decisão a favor dos concursos no nível local consolidar-se-á ao longo do século XX com o art. 136 da Constituição mineira de 22 de novembro de 1947, definindo que "Os cargos públicos municipais, salvo os de confiança, serão preenchidos por concurso de provas e subsidiariamente, de títulos" (Minas Gerais, 1947)[12].

Essa prescrição constitucional como que acerta um golpe decisivo sobre a estrutura do poder local, diminuindo sua autonomia para as nomeações e buscando certa "profissionalização" do serviço público, já que os candidatos deveriam demonstrar suas habilidades para os cargos que pleiteavam. Acreditamos que a opção pelos concursos para o exercício da docência nas instituições públicas, municipais em particular, foi um dos poucos elementos que, sem dúvida nenhuma, contribuiu para a promoção de um ensino público de melhor qualidade.

Lugar de aluno é na escola

Quanto aos discentes que frequentariam as escolas municipais, há algumas curiosidades. Em primeiro lugar, colocava-se a necessidade de garantir o estudante nos bancos escolares, o que, apesar do princípio da obrigatoriedade estabelecido pelo estado, na prática se tornava responsabilidade do professor. Caso ele não garantisse a frequência mínima necessária, sua classe seria suspensa e seus rendimentos de-

[12] Outros municípios, como Araxá, não detalhavam a maneira como deveria se dar o provimento das escolas, mas, além da exigida idoneidade, deixavam claro que a preferência seria por normalistas formadas no estado de Minas Gerais. Isso em 1906, após a Reforma João Pinheiro, à qual já nos referimos (Minas Gerais, 1906a).

sapareceriam, o que levava à ocorrência de múltiplas fraudes no controle de presença conferido pelos inspetores escolares, tanto no nível municipal como no estadual. Em Uberabinha, assim se prescrevia no Regulamento Escolar de 1896:

> Art. 6º – Será suspenso o ensino da eschola que, em quinze dias úteis pelo menos, não tiver sido freqüentada por 20 alumnos ou 15 alumnas. § Único – Si a falta de frequencia fôr determinada pelo mau procedimento ou inhabilitações do professor incorrerá este nas penas previstas pelo art. 37 deste Reg. Art. 7º – Quando ambas as escholas da 1ª ou 3ª circumscripção litteraria não tenham frequencia legal, poderá o agente executivo municipal reunil-as sob o exclusivo regimen da professora. § Único – Nestas escholas mixtas é prohibida a frequencia de alumnos maiores de 12 annos. (Uberabinha, 1896).

Aqui fica nítida a relação de "dependência" entre professores e estudantes. Se houvesse frequência, ótimo! Sinal de que o professor era "bom", visto que conseguia persuadir os alunos a continuarem estudando. Se a infrequência ocorresse, a escola seria suspensa e perderiam ambos, com o professor ainda sujeito a outras penalidades. Se não houvesse uma frequência mínima de alunos e alunas nas suas classes ou escolas, respectivamente sob a responsabilidade de um professor ou de uma professora de acordo com o sexo, essas classes seriam reunidas numa única, "mista", mas sob a responsabilidade de uma professora e não de um professor, sendo que, nessas circunstâncias, os meninos não poderiam ter mais de 12 anos de idade.

Em Araxá, em 1906, de forma semelhante, a escola que não tivesse a matrícula mínima de 25 alunos e a frequência mínima mensal de 15 alunos seria suprimida. A exigência por frequência, entretanto, era menor que a de Uberabinha em 1896 (dez anos antes). Em Viçosa também era exigida a frequência de certo número de alunos para o funcionamento das escolas, mas infelizmente não conseguimos saber a quantidade exata (Azevedo; Costa, 2012).

Outra maneira de garantir a entrada e frequência de alunos nas escolas era pela colaboração das Câmaras Municipais com certos tipos

de despesas. Sendo as escolas em sua maioria particulares, garantia-se a compra de papel, penas, tinta e livros, por exemplo, aos meninos pobres que frequentassem tais escolas; esse foi o caso do município de Sacramento, apesar de a verba destinada a essas despesas ter diminuído ao invés de aumentado, se compararmos 1887 com 1891 (Oliveira; Inácio Filho; Jesus, 2012).

Quanto à idade escolar, por exemplo, pelas leis de 1892 de Uberabinha, devia ser de 6 a 16 anos, semelhante ao que era normatizado também na legislação de Mariana daquele mesmo ano. Esse arco longo, que estende até os 16 anos a idade para a inclusão nas escolas municipais, denota tanto a presença de grande número de crianças desatendidas pela instrução, apesar das obrigações colocadas na legislação estadual, como a dificuldade de se conseguir a formação de classes homogêneas, permitindo-se uma variação muito grande de níveis de amadurecimento etário no interior das escolas ou classes. Essa questão da idade, bem como uma tentativa de "obrigar" ao ensino, muda e fica mais detalhada e justificada na legislação de Uberabinha em 1896:

> Art. 8º – A matricula, nas escholas primarias municipaes, estará aberta todo anno. § Único – Não serão admittidos á matricula e á frequencia das aulas: 1º – Os que soffrem moléstias contagiosas; 2º – Os menores de 5 e os maiores de 14 annos. (Uberabinha, 1896).

Diferente do que estava proposto em 1892, os menores deveriam ter entre 5 e 14 anos, o que reduzia o limite mais alto, mas ainda mantinha a heterogeneidade etária. A questão das diferenças de idade nas classes é mais gritante nesse período porque as turmas eram multisseriadas, não havendo separação entre alunos de um ano e de outro na sala de aula. Sem contar que não se podia esperar, numa sociedade tão marcada pelo analfabetismo, que houvesse homogeneidade etária, ainda que as turmas fossem separadas.

Práticas de recompensa ou de reconhecimento do mérito dos bons estudantes também deixaram de constar nas legislações locais, diferentemente do que acontecia no passado, como no Regulamento de 1896 de Uberabinha: "Art. 48º – As recompensas de bom com-

portamento e aproveitamento nos estudos serão: I – Logar de distincção na classe; II – Bilhetes de boas notas; III – Premio anual" (Uberabinha, 1896).

Tais práticas representavam, antes de mais nada, a dificuldade de se manter o estudante na escola e de que este, ao mesmo tempo, assimilasse o conhecimento, sendo necessária a criação de mecanismos estimuladores da aprendizagem escolar. Por outro lado, poderiam também ocorrer práticas que evidenciassem a predileção dos professores por certos alunos, revelando a existência de tratamento distinto em relação a alguns ou o estímulo a uma competição nem sempre salutar. No final do século XX, tal tipo de normatização podia até existir em determinadas instituições de ensino, constando, por exemplo, em seus projetos político pedagógicos, mas (feliz ou infelizmente) não se trata mais de um item das legislações municipais, quando estas existem.

Educação no meio rural

Além dos aspectos tratados até aqui, há muitas outras categorias que mereceriam uma melhor análise à luz da legislação, como os conteúdos curriculares ou os materiais pedagógicos, os métodos de ensino e aprendizagem, as diretrizes ideológicas e outros. Entretanto, uma categoria nos chamou a atenção, inclusive pela atualidade dos debates, e para ela direcionamos nosso olhar na finalização do presente texto. Trata-se da Educação no meio rural. Na tentativa de visualizar melhor a historicidade dessa problemática, separamos trechos de legislações mineiras que vieram tratando do assunto a partir de meados do século XX para que o leitor visualize as mudanças em sua sequência linear:

> Art. 130 – As escolas municipais ficarão sujeitas a fiscalização e aos regulamentos de ensino do Estado. Nas escolas rurais, dar-se-á especial atenção ao adequado conhecimento das atividades rurais do Município (Minas Gerais, 1947, grifos nossos).

> Art. 229 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gra-

> tuito para seus empregados e para os filhos destes. Parágrafo único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação com o Estado ou o Município, aprendizagem para os seus trabalhadores menores. Art. 233 – O Estado, tendo em vista as peculiaridades regionais e as características de grupos sociais, promoverá a expansão dos cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. Parágrafo único – o ensino de que trata o artigo será ministrado gratuitamente ou através de bolsas de estudo na forma da lei (Minas Gerais, 1967, grifos nossos).

> Art. 198 – O Estado, tendo em vista as peculiaridades regionais e as características de grupos sociais, promoverá a expansão dos cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, a serem ministrados gratuitamente ou através de bolsas de estudo (Minas Gerais, 1970, grifos nossos).

> Art. 188 – O Município aplicará, obrigatoriamente, em cada ano, no ensino de 1º grau: I – vinte por cento, pelo menos, de sua receita tributária; II – vinte por cento, pelo menos, das transferências que lhe couberem no Fundo de Participação. § 1º – Ao Município com população superior a 30.000 habitantes, ou a ele equiparado, compete, privativamente, manter o ensino de 1º grau na área rural (Minas Gerais, 1972, grifos nossos).

Por essas indicações percebemos uma parte das idas e vindas do estado de Minas em torno da educação rural. Mas é interessante chamarmos a atenção para o fato de que em diversos outros momentos ocorreram manifestações voltadas para o campo, como a abertura de fazendas modelo, como a de Patos de Minas no final do século XIX, estímulos à criação de escolas técnicas e também à criação de instituições de ensino superior como as escolas agrícolas de Lavras e Viçosa, entre outras iniciativas. Também deve ser mencionada a experiência do Instituto João Pinheiro, criado em 1909, que procurava aliar o ensino agrícola com a assistência a crianças pobres (Faria Filho, 2001). No entanto, é bom lembrar que o "rural" era pensado numa dimensão bem

diferente da que conhecemos atualmente, já que o Brasil todo era como um grande “campo” e a vida na cidade ainda incipiente.

A partir dos anos 1940, com uma vida urbana cada vez mais dinâmica, essa diferença entre cidade e campo vai se acentuando, com consequências também para o formato que a educação vai tomando nessas esferas. O aprendizado rural continuava, muitas vezes, sendo passado costumeiramente de pai para filho, mas isso precisava ser mudado e a legislação reflete essa preocupação, ainda que na maior parte das vezes recaísse a ênfase nas atividades comerciais e industriais, como pode ser visto no texto da Constituição Estadual de 1967. De qualquer maneira, tanto às empresas agrícolas, quanto às comerciais ou industriais, cabia zelar pelo ensino primário (atualmente séries iniciais do Ensino Fundamental) de seus funcionários e respectivos filhos. Dessa forma, percebemos que ao mesmo tempo em que prevalecia no campo a rusticidade, as práticas seculares, as empresas agrícolas também já se impunham. Era a modernização do campo em marcha e todas as transformações que a acompanhavam, inclusive no setor educativo.

Em 1970, deixa de ser apenas o ensino primário a preocupação do estado para com as áreas rurais, passando a incluir o nível de 1º grau (atualmente séries finais do Ensino Fundamental), mantendo-se ao município a responsabilidade de oferecê-lo. Nessa mesma época, a preocupação dos legisladores com relação ao ensino agrícola no meio rural passou a ter um caráter técnico, não se especificando mais a responsabilidade dos municípios. Atualmente, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia[13], por exemplo, existem cursos técnicos de nível médio em Agricultura, Zootecnia e outros, além das Faculdades de Agronomia e outras especialidades ligadas ao meio rural, mas não apenas, sendo que os cursos vão da Educação Básica até a Pós-graduação, denotando que houve um investimento nessa área nos diversos níveis e modalidades, o que não significa a promoção de uma política sustentável e continuada pelo bem do ensino agrícola ou na área rural, mas de qualquer forma já é um avanço.

[13] Em Minas Gerais atualmente existem o IFMG, o IFTM, o IFSULDEMINAS, IFNMG e IFSMG, abrangendo Triângulo Mineiro, Sul de Minas, Norte de Minas e Sudeste de Minas, sendo todos multicampi.

Tomando para análise as primeiras Leis do Município de Uberabinha e as que se sucederam no século XX, percebemos que existiam preocupações voltadas tanto para a zona urbana quanto para a rural, uma vez que o estado deixara praticamente aos cuidados do poder local o oferecimento de instrução para essa última. E a distinção entre as duas era nítida nos diplomas legais que fixavam as despesas e orçavam as receitas para o exercício dos anos subsequentes, como podemos ver a seguir:

> Lei nº 34 – Fixa a despesa e orça a receita para o exercício financeiro de 1904. Art. 1º – Durante o exercício financeiro de 1904, fica o poder executivo auctorisado a despender a quantia de Rs. 46:000$000, conforme os serviços especificados nos §§ seguintes: § 1º Professor da Cidade...1:000$000; § 2º Professora... 1:000$000; § 3º Professor de Sta. Maria, na sede...1:000$000; § 4º 4 Professores ruraes... 3:200$000. (Uberabinha, 1903-1941).

> Lei nº 58 – Orça a receita e a despeza para 1908. Art. 2º - Durante o mesmo exercício, fica o Agente Executivo autorisado a despender a quantia de réis 55:020$000 com as despesas municipaes, destribuidas pelas seguintes verbas: [...] § 3º Ao professor de Santa Maria... 1:000$000; § 4º Ao professor de Uberabinha... 1:500$000; § 5º A professora de Uberabinha... 1:500$000; [...] § 19º A oito fazendeiros que manterem professores idôneos, a juízo da Camara, em suas fazendas com a matricula de mais de dez alumnos... 2:000$000. (Uberabinha, 1903-1941).

Consultamos ainda um grande número de leis e decretos referentes ao orçamento municipal de Uberabinha entre 1903 e 1941, e pudemos perceber pela análise comparativa que, além das escolas no município e dos distritos-sede, havia sempre escolas rurais, sendo que muitas foram criadas ao longo desse período pela própria municipalidade, que também reconhecia e mantinha as que eram instituídas pelos fazendeiros da época. Para que se tenha uma noção da forma como agia o poder local, citamos a Lei n.º 116, de 1910:

> Art. 1º – Ficam creadas tres escolas ruraes no municipio, para as fazendas dos Martins, Sobradinho e Burity. Art. 2º – O Agente Executivo determinará o ponto em que devem ser installadas, ficando tambem a seu cargo as nomeações dos professores antes do concurso. Art. 3º – Os professores perceberão o vencimento de 60$000 reis mensaes, cada um, devendo ser retirada da verba "Obras Publicas", o respectivo pagamento. (Uberabinha, 1903-1941).

Para 1905, o orçamento previa cinco professores rurais que seriam mantidos pela Prefeitura. Em 1907, pela citação anterior, parece que ocorreu uma espécie de "terceirização" na criação das escolas rurais, contando com a colaboração de fazendeiros, sendo que a Câmara assumia o pagamento dos professores. Em 1910, o número de professores rurais caiu para 3 (três); em 1912, subiu novamente para 6 (seis) no município-sede e para apenas 1 (um) no distrito de Santa Maria; para 5 (cinco) professores em 1913; para 4 (quatro) em 1914, 1915 e 1916, sendo 1 (um) professor no distrito de Santa Maria em cada um desses anos. Em 1917, com a Lei 190, a opção era por subsidiar escolas particulares já existentes e não mais se responsabilizar pelos 4 (quatro) professores rurais:

> Art. 1º – A verba de professores ruraes no corrente ano deverá ser applicada da seguinte forma: A) Em vez de 4 professores ruraes no districto da cidade e 1 no districto de Santa Maria, a Camara subvencionará a dez escolas particulares estabelecidas em fazendas do municipio, com a condição de cada uma delas manter 20 alumnos pobres, gratuitamente. (Uberabinha, 1903-1941).

Até 1918, na documentação consultada, as preocupações com escolas, fossem elas rurais ou urbanas, limitavam-se à sua criação e manutenção, bem como ao pagamento de seus professores. Não se evidenciava nas legislações qualquer preocupação com a formulação de um ensino diferenciado, ligado à agricultura ou à pecuária, por exemplo, em relação a um ensino industrial ou comercial para as escolas urbanas. A questão era unicamente oferecer escolas, diferenciando-se a instru-

ção apenas pela localização geográfica ou pelo salário inferior do professor rural em muitos casos.

Pelo menos em Patos de Minas a proposta para esse tipo de escola, em forma de fazenda modelo, parecia ser outra em 1907, tomando-se por base o que era publicado na imprensa local:

> Para uma obra de que reconhecemos de grandíssimo valor ao município como é a fundação de uma "Fazenda Modelo" já a Camara auctorisou ao seu Presidente despender a verba de vinte contos de reis, pois bem, essa fazenda nos mostrara os processos mais aperfeiçoados em todos os ramos da agricultura pátria, e se não tivermos preparada a mocidade, pouco adiantaremos; precisamos pois cuidar da educação dos moços, dando-lhes preparo suficiente. [...]. A classe agrícola, a quem o governo dedica esforços para afastal-a da cega rotina que vae seguindo, vai lucrar muito com a fundação das fazendas modelos si os governos municipais, não se descuidarem com os auxílios necessários á instrução primaria. O moço trabalhador q'colher os conhecimentos litterarios precisos; theorica e praticamente assistindo os trabalhos em uma fazenda modelo, vendo o movimento e manejo dos instrumentos aratorios, convencido de suas vantagens, não roteará pelos systhemas antigos e rotineiros. O criador nella achará uma fonte onde vae tirar os princípios necessarios e suficientes, em se tratando da zoothechnia, para bem dirigir a sua cria ainda deixada a mercê da natureza. (O lavrador..., 1907)

Os articulistas, certamente no papel que lhes cabia, cobravam soluções para os problemas do município quanto aos melhores tipos de instrução de acordo com as diversas realidades, aí incluídos seus distritos e a zona rural. Quanto aos problemas percebidos em Capellinha do Chumbo, um pequeno povoado localizado próximo a Patos de Minas, diziam que ele era "pobre e ainda sem os confortos para receber professores bem preparados, que aspiram o comodismo das cidades, alem de que a sua população escolar, ocupada quase sempre em trabalhos rurais carece de programa e methodos compatíveis com o meio" (Cappelinha..., 1908).

Infelizmente, a despeito dos alertas feitos pela imprensa local na época, não foi criada a tão esperada “Fazenda Modelo” em Patos de Minas. Conforme Oliveira e outros (2015, p. 211), a tentativa de se manter o homem no campo por meio de uma instrução diferenciada não foi preocupação efetiva por parte dos municípios ao longo do século XX.

A partir de 1923 não aparecerão indicações nas leis orçamentárias, a exemplo de Uberabinha, de quantos seriam os professores da zona rural. Em 1933, ou seja, dez anos depois, tal discriminação será retomada, o que nos auxilia a melhor compreender a dinâmica do crescimento da oferta educacional na cidade. Em 1941, por exemplo, eram gastos 64:000$000 réis com professores rurais do ensino primário e 21:120$000 réis com professores urbanos. Esses números demonstram que a oferta de instrução para as populações rurais continuava presente nas ações dos condutores da política local, caracterizando-se a educação rural como um setor que não foi esquecido pela Câmara ao longo do tempo, embora essa preocupação, ainda que sustentada historicamente, nunca tenha sido homogênea.

O estado assume o urbano em termos educacionais e o pouco que restou do rural – após o deslocamento da maioria da população para áreas onde o sistema produtivo concentra maiores ou melhores oportunidades de trabalho – fica sob a responsabilidade dos municípios. Além disso, só mais recentemente tem havido inquietações em termos de uma educação realmente diferenciada, voltada para a realidade do campo. Ou seja, educação rural nem sempre significou qualidade ou preocupação em manter o homem no campo com dignidade e/ou qualidade de vida, tal como está em pauta mais atualmente nos projetos e incentivos voltados para a agricultura familiar, orgânica, a agroecologia e outros.

No geral, por mais que os encargos relativos à manutenção das escolas rurais tenham passado à responsabilidade dos municípios por meio do Decreto nº 11.297, de 1934, cabendo ao estado apenas sua fiscalização, sabemos que durante o Estado Novo a política do coronelismo, do clientelismo e do favoritismo se articulavam no interior de Minas Gerais, inclusive no que se referia ao ensino rural, de tal forma

que aqueles pais que desejassem que seus filhos recebessem algum tipo de instrução acabavam devendo favores aos coroneis que, por sua vez, utilizavam as escolas locais como garantia eleitoral.

Enfim, mesmo através das posteriores Leis Orgânicas Municipais, não percebemos mudanças significativas quanto à instrução voltada para o campo ao longo de todo o século XX, nem em Uberabinha/Uberlândia, nem em outros municípios mineiros. As legislações, quando as encontramos, sempre são muito gerais e pouco objetivas.

Considerações finais

Ao final, gostaríamos apenas de reforçar alguns aspectos já demonstrados. Em primeiro lugar, que a legislação republicana brasileira – salvo em alguns momentos, como na Constituição Federal de 1891 – expõe uma preocupação constante de nossas elites para com os problemas da instrução popular, e que essa preocupação se estende aos diferentes níveis do poder, sendo perfeitamente perceptível no âmbito das decisões estaduais e locais.

O estado de Minas Gerais direciona para a educação – já a partir da sua primeira constituição, em 1891 – grande parte do seu olhar, mas o faz buscando a divisão de responsabilidades, seja com os municípios ou com os particulares. Já os municípios, últimos na cadeia de decisão e diretamente envolvidos com os problemas da população, tiveram que desenvolver mecanismos que respondessem à demanda popular por instrução e aos anseios de formação de uma nova nação externados pelo Partido Republicano desde o final do século XIX.

Utilizamos documentação de alguns municípios para demonstrar as iniciativas que aí eram tomadas, procurando oferecer pontos para comparação com estudos futuros, que permitirão um alargamento da visão sobre os problemas relacionados à instrução pública não apenas em Minas Gerais, mas no Brasil como um todo. O cotidiano e os dilemas dessas cidades e dos personagens citados podem ser úteis para que compreendamos cada vez mais a dimensão desse magno problema que teimamos em resolver, que é o da educação pública de qualidade, formadora do cidadão consciente e responsável.

Enfim, relembramos o quanto o Brasil, e Minas em particular, é rico de intenções e rápido na preparação de leis que o colocam em patamares invejáveis de modernidade. As ações, no entanto, põem a nu a falta de sinceridade dessas propostas ou a falta de vontade política para implementá-las.

Referências

AZEVEDO, Denilson Santos de; COSTA, Aline Rosane. Os discursos e ações educacionais no município de Viçosa-MG (1892-1901). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *O município e a educação no Brasil*: Minas Gerais na primeira república. Campinas: Alínea, 2012. p. 275-294.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAPELLINHA do Chumbo. *O trabalho*, Cidade de Patos, ano 4, n. 67, p. 2, 8 nov. 1908.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Quando as forças republicanas se fazem presentes: educação em Mariana (1891-1909). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *O município e a educação no Brasil*: Minas Gerais na primeira república. Campinas: Alínea, 2012. p.157-178.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

DAVID, Clarice Lisandra; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A escolarização em um momento de transição: a atuação da Câmara Municipal de Itabira do Matto Dentro-MG (1880-1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 255-276.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação*: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909/1934). Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: forma e cultura escolar em Belo Horizonte – 1906/1918. Uberlândia: Edufu, 2015.

FAVERO, Edison. *Desmembramento territorial*: o processo de criação de municípios – avaliação a partir de indicadores econômicos e sociais. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Construção Civil) – Escola Politécnica / USP, São Paulo, 2004.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Educação em movimento: reformas no regulamento escolar do município de Uberabinha (1896-1899). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 6, p. 203-220, jan./dez. 2007.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. República e regulamentação da instrução em Minas Gerais: o caso de Mariana (1892). *Revista Educação e Cidadania*, v. 7, p. 79-88, 2008.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *O município e a educação no Brasil*: Minas Gerais na primeira república. Campinas: Alínea, 2012.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

LIMA, Glaura Teixeira Nogueira; DANTAS, Sandra Mara. Pelo progresso, por uma cidade ideal: ensino e gestão municipal em Araxá, nos primeiros anos da República. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 47-70.

MARIANA. Câmara Municipal de Mariana. Livro de atas de sessões da Camara. Mariana, 1892-1900. códice 156.

MINAS GERAIS. Constituição (1891). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1891.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Instrução Pública. Arquivo Público Mineiro, 1892-1893. n. 750.

MINAS GERAIS. Decreto-lei nº 655, de 17 de outubro de 1893. Promulga o regulamento das escolas e instrução primária. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes em 1893. Ouro Preto: Imprensa Official de Minas Geraes, 1894.

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Instrução Pública. Arquivo Público Mineiro, 1895. n. 677.

MINAS GERAIS. Governo do estado. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 29 set. 1906a.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e normal do estado. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 17 dez. 1906b.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911. Aprova o regulamento geral da instrução do estado. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 9 jul. 1911.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.655, de 19 de agosto de 1924. Aprova o Regulamento de Ensino Primário. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 20 ago. 1924.

MINAS GERAIS. Governo do estado. Regulamento do Ensino Primário. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 16 out. 1927.

MINAS GERAIS. Constituição (1945). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1945.

MINAS GERAIS. Constituição (1947). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1947.

MINAS GERAIS. Constituição (1967). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1967.

MINAS GERAIS. Constituição (1970). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1970.

MINAS GERAIS. Constituição (1972). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1972.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989.

MINAS GERAIS. Constituição (1995). Constituição do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1995.

MONTES CLAROS. Câmara Municipal de Montes Claros. Livro de leis 23-09-1898 a 24-10-1906. Montes Claros: Câmara Municipal de Montes Claros, 1898-1906. (Arquivo Público da Câmara Municipal).

O LAVRADOR. *O trabalho*, Cidade de Patos, ano 2, n. 18, p. 1-2, 17 mar. 1907.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de; ALVES FILHO, Eloy. Montes Claros no contexto educacional mineiro: (im)postura municipal e organização escolar no limiar da República. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *O município e a educação no Brasil*: Minas Gerais na primeira república. Campinas: Alínea, 2012. p. 201-232.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de et al. A Câmara Municipal de Patos de Minas e a promoção da instrução pública: grupo escolar, ensino secundário e educação no campo (1905-1908). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 185-216.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de; INÁCIO FILHO, Geraldo; JESUS, Osvaldo Freitas de. Educação como fator secundário em Sacramento entre o Império e a República. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *O município e a educação no Brasil*: Minas Gerais na primeira república. Campinas: Alínea, 2012. p. 267-306.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de; CARVALHO, Carlos Henrique de; JESUS, Osvaldo Freitas de. As propostas educacionais da Câmara Municipal de Patos de Minas, do Império à República (1868-1909). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de. (Org.). *Ação municipal e educação na Primeira República no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 153-183.

OURO PRETO. Câmara Municipal de Ouro Preto. Livro de atas de sessões da Intendência – 1890-1894. Ouro Preto, 1890-1894. Livro 0894 (Arquivo Municipal de Ouro Preto).

UBERABINHA. Câmara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Actas da Câmara. Uberabinha, 1891-1894. v. 25. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

UBERABINHA. Câmara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Leis, decretos, regulamentos. Uberabinha, 1892. Livro 1 (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

UBERABINHA. Câmara de Uberabinha. Regulamento Escholar do Municipio de Uberabinha. Uberabinha, 1896. 5 p. Documento avulso (impresso). 5 páginas (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG – acervo Jerônimo Arantes).

UBERABINHA. Câmara Municipal de S. Pedro de Uberabinha. Leis, Decretos, Regulamentos. Uberabinha/Uberlândia, 1903-1941. (Arquivo Público Municipal de Uberlândia-MG).

Laicidade e ensino religioso em Minas Gerais – 1891-2005

Carlos Roberto Jamil Cury[1]

Nas sociedades ocidentais, e mais especificamente a partir do século XVI, na chamada modernidade, a religião deixa de ser considerada a origem do poder terreno. Com efeito, essa origem vai ser bastante identificada com os teóricos do contrato, de modo especial com Hobbes, Locke, Machiavel e Rousseau. Se, em um primeiro momento, ressalta-se a figura do soberano (terreno), um pouco mais adiante vai se dar passagem do governo dos homens para o governo das leis, o que implicou a lenta constituição do Estado de Direito, no qual há a inversão da *potestas ex parte principis* (poder advindo do príncipe) para a *potestas ex parte populi* (poder vindo do povo) e, com isso, ocorre a dessacralização do poder, a laicização do direito, do Estado e a afirmação dos direitos civis. Dessa forma, a sociedade moderna irá, lentamente e não sem resistências, fazer uso dessa *potestas ex parte populi* para, por meio de representantes, ser a fonte da elaboração e constituição das leis.

---

[1] Mestre e doutor em Educação pela PUC de São Paulo. Realizou estudos pós-doutorais na Université de Paris René Descartes e na École des Hauts Études en Sciences Sociales, EHESS, França. É professor emérito na Faculdade de Educação da UFMG, onde também foi pró-reitor adjunto de pesquisa. É professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, atuando na graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Foi duas vezes presidente da Câmara de Educação Básica (CEB) e presidente da CAPES em 2003.

A assunção dessa *potestas* supõe um público ativo, consciente, bem informado e esclarecido de seus direitos e deveres, sendo capaz de cobrá-los, e não uma multidão amorfa, ignorante e passiva. O público é, nesse caso, a superação da multidão como um ajuntamento amorfo de muitos indivíduos em favor da capacidade de participação dos sujeitos nos destinos de sua comunidade.

Nesse quadro amplo, aos poucos e com muitas contradições, a religião foi cedendo espaço para que o Estado assumisse a condição de autoridade e o lugar de exercício do poder, sendo cada vez mais deslocada para o campo do privado. Assim, o Estado, no exercício do poder, tornou-se laico, vale dizer, foi se constituindo lentamente, neutro e equidistante dos cultos religiosos, não tendo nenhum deles como religião oficial. A modernidade vai se distanciando cada vez mais do *cujus regio, ejus religio,* tornando mais factível a liberdade de expressão religiosa. A laicidade expressa, então, a emersão das várias faces dos direitos civis, como a liberdade de consciência e de expressão, de ir e vir e de culto. Ela implica também a não convivência do Estado com uma confissão oficial.

Deslocando o campo do sagrado e da fé para o privado e para o indivíduo, a modernidade própria do Estado laico, no entanto, não adota a religião da "irreligião" ou da antirreligiosidade. Ao respeitar todos os cultos e ao não adotar nenhum, de um lado, o Estado se libera do controle religioso e, de outro, libera também as igrejas de um controle sobre suas especificidades no que toca ao campo religioso da fé e da crença. Isso quer dizer, pois, que ocorre ao mesmo tempo o deslocamento do religioso do estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder do Estado, que não só se afirma, como garante as liberdades próprias dos direitos civis. Assim, sob esse ponto de vista, a laicidade se coloca como um lugar de igualdade e de respeito às diferenças.

Podem-se assinalar alguns indicadores da laicidade. Trata-se, por exemplo, no corpo legal, da liberdade religiosa, da expressão livre dos cultos, do caráter público dos cemitérios (abolindo o seu anterior caráter religioso, mas sem deixar de considerá-los do modo mais respeitoso possível) e do controle destes pelo poder público. Fazem parte

do mesmo contexto as leis relativas ao casamento civil, a possibilidade de divórcio e o atestado de óbito com os respectivos registros em cartórios civis.

No limite, isso tudo significa a separação da Igreja e do Estado. Essa separação define, em última instância, o fim do poder divino dos governantes e sua substituição pela concepção da origem terrena do poder. De modo mais profundo, essa origem é posta na soberania popular calcada no indivíduo, fonte do poder.

Já a secularização, processo social do humanismo moderno, privilegia a vontade humana de achar soluções terrenas para os problemas terrenos. Nela, os indivíduos ou grupos sociais se distanciam de normas religiosas quanto ao ciclo do tempo, quanto a regras e costumes com relação à definição religiosa de valores. Secularização é a presença do racional, do utilitário e da terrenalidade no campo da economia, da política e dos costumes, e se distancia, na vida social, do sagrado como algo transcendente ou mesmo de um imanente considerado como inviolável ou absoluto. Nesse sentido, ela revela a perda de hegemonia ou de influência das instituições religiosas sobre o cotidiano das pessoas, sobre seus hábitos e costumes e sobre as próprias instituições.

Trata-se de um processo social em que os indivíduos, em posse de sua liberdade de consciência, podem se professar crentes, agnósticos, ateus ou mesmo ignorantes com relação a festas religiosas, catecismos e mesmo símbolos e rituais religiosos. Hoje, essa dimensão é, por exemplo, bastante visível nos jovens, que vivem processos muito claros de secularização nos seus *ethos* comportamentais.

Um Estado pode ser laico e presidir uma sociedade mais ou menos religiosa, como é o caso da Turquia, ou mais ou menos secular, em que os indivíduos seguem as opções de consciência que lhes convêm. E pode haver ainda o caso de um Estado ser oficialmente identificado com uma religião e, ao mesmo tempo, a sociedade ser tendencialmente secular, como no caso da Inglaterra.

Uma sociedade secularizada, em princípio valorizadora de um mundo desencantado com relação à religião, relega os dogmas e as verdades reveladas, como os das religiões monoteístas, aos limites do espaço privado dos indivíduos, respeitando-os. De todo o modo, a religião

também ganha espaços próprios de liberdade, inclusive para o recrutamento de fiéis no âmbito da sociedade.[2]

Uma questão muito recorrente no que concerne à laicidade é a relativa à presença do ensino religioso em escolas públicas. As polêmicas relativas ao ensino religioso e à presença de signos religiosos em escolas e outros espaços públicos oficiais tornam a laicidade um verdadeiro campo de tensões nesse deslocamento, já que havia toda uma cultura instalada a esse respeito.

Tal polêmica, existente quase em todos os países de tradição e cultura cristãs, não é vazia de significado no Brasil. Afinal, em nosso país, as fronteiras entre religião e política são mais próximas de "concordatas" silenciosas que de rupturas, como as ocorridas na França. Em nosso país, o religioso é um valor pluralizado em confissões distintas e bastante presente em nosso imaginário e em nosso cotidiano.

Nota metodológica

A documentação referente ao ensino religioso em Minas Gerais se compõe de dispositivos constitucionais, infraconstitucionais, de pareceres e de resoluções do Conselho Estadual de Educação, e também de aspectos administrativos da Secretaria de Educação.

Este estudo buscou tais dispositivos em fontes documentais presentes basicamente na Biblioteca da Assembleia Legislativa de Minas Gerais e na do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. No caso da Assembleia, essa documentação foi encontrada *in loco* pela via impressa, como por meio da Biblioteca Digital.[3]

Possivelmente deve haver outros documentos oficiais que não constam desse levantamento. Não se encontraram, por exemplo, pareceres ou resoluções do Conselho Estadual de Educação entre 1935 e 1970. A Constituição Federal de 1934 instituiu os Conselhos Estaduais, bem como a Lei 4.024/61, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Provavelmente, uma investigação mais ampla deveria buscar no *Minas*

[2] Para uma análise crítica do ensino religioso, cf. Cunha (2012).

[3] Esta investigação contou com o apoio da pedagoga Gabriela Alves Nascimento, a quem agradeço o empenho.

Gerais, no Diário Oficial do Estado, novas fontes de informação. Outra fonte de informação poderia ser a dos jornais da época.

Contudo, três trabalhos merecem ser apontados pela investigação minuciosa, inclusive no Minas Gerais, que são referências indispensáveis para o maior conhecimento do assunto. Trata-se do livro de Peixoto (1983), que tem como recorte da Educação no Brasil nos anos 20 a educação em Minas nesses anos. É também de Peixoto (1993) o relato da luta dos católicos pelo ensino religioso no estado. E há ainda a dissertação de Dantas (2002) que, minuciosamente, faz uma documentação bastante precisa do ensino religioso em Minas Gerais.

Outro estudo que poderia ser feito seria o levantamento a respeito desse assunto em teses e dissertações.[4] Também não houve um levantamento em revistas especializadas.

Não se buscou, aqui, uma análise contextual de corte sociopolítico, o que poderia enriquecer a hermenêutica do ensino religioso em aspectos específicos, como os sujeitos coletivos que se empenharam no embate pró ou contra o ensino religioso.[5]

A separação entre a Igreja e o Estado no Brasil

Com a Proclamação da República no Brasil em 1889, as tendências laicizantes já existentes no Império ganharam espaço. A laicidade, muitas vezes denominada de secularização, estava presente em vários partidos e movimentos. Para o Partido Republicano, e mesmo para o Partido Liberal, a laicidade era uma meta, o mesmo acontecendo com o Positivismo, a Maçonaria e grupos protestantes (Vieira, 1990; Mendonça, 1990).

Por seu lado, o Governo Provisório de Marechal Deodoro buscava dar uma forma às tendências laicizantes, de modo a não criar atritos com a Igreja. Dessa forma, por meio do Decreto n.º 119-A, de 7 de

[4] O site do Observatório da Laicidade do Estado possui um link que assinala boa parte dessa produção.

[5] Como exemplo desses sujeitos, aponto o Observatório da Laicidade da Educação (Disponível em: <www.edulaica.net.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.) e o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Disponível em: <www.fonaper.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.).

janeiro de 1890, houve a separação entre a Igreja e o Estado. Ele não é inteiramente interditivo e até permite, de acordo com o art. 6º, um espaço de negociação da Igreja com os Estados – membros da agora República Federativa. Mas, por outro lado, a separação ofendia alguns pressupostos da Igreja na sua perspectiva de origem do poder e da integração entre Igreja e Estado.

O Decreto n.º 510, de 22 de junho de 1890, na verdade uma outorga de Constituição provisória, continha várias restrições à Igreja Católica: bens de mão-morta, casamento civil antes do religioso, secularização de cemitérios, proibição de subvenção e de vida religiosa em conventos e ensino público leigo.

A segunda versão dessa Constituição outorgada e provisória – o Decreto nº 914-A, de 23 de outubro de 1890 – sofreu alterações nesses dispositivos sem atingir o ensino laico. E é essa versão que será o anteprojeto do governo para os trabalhos da Constituinte.

Aberta a Constituinte, a Igreja posicionou-se ativamente no sentido de abrandar a laicidade. Além de contar com católicos em plenário, houve também a mobilização do episcopado. A discussão a propósito da laicidade foi intensa (Cury, 1991), e aceita a plena liberdade de culto e consciência, tendo sido vedadas as várias formas de subvenção às Igrejas. Além disso, os cemitérios foram secularizados e o casamento aceito como oficial só em sua forma civil. Já em relação ao ensino, o § 6º do art. 72 da Constituição proclamada afirma: "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos". Para se chegar a essa formulação, o caminho político-normativo foi bastante sinuoso (Cury, 1991).

A Constituinte, contudo, foi firme nesse dispositivo e o manteve. Mesmo a emenda que franqueava a laicidade no ensino para a autonomia estadual não foi aceita. Tudo deveria se resolver, para a Igreja, no âmbito da liberdade de ensino e, para o Estado, no interior da aceitação plena, fora de si, da liberdade de culto. Não haveria religião oficial.

Encerrados os trabalhos da Constituinte, começaria o questionamento do dispositivo da laicidade do ensino. Buscava-se uma formulação flexível do dispositivo que acolhesse o ensino de religião fora do horário normal das outras disciplinas. A chamada República Velha, diante do dispositivo da laicidade, oscilará entre sua manutenção – como a

regida no art. 72 – e sua flexibilização. Vários projetos reiteravam a laicidade no Congresso (Moacyr, 1916, p. 109), ao mesmo tempo em que alguns estados buscavam alternativas para a oferta desse ensino, com a interpretação de que *fora do horário normal* o estabelecimento escolar era um edifício público.[6] Um dos estados que buscará tal alternativa será o de Minas Gerais.

A Revisão Constitucional de 1925-1926 será o momento escolhido para a reversão dos dispositivos da laicidade. Apoiada no tomismo ou no neotomismo, a Igreja buscará, por meio de sua "bancada" e da pressão de suas organizações e da própria hierarquia, influir decisivamente na tramitação da Revisão Constitucional convocada durante a presidência de Artur Bernardes.[7]

Durante a revisão, a bancada católica pressionará em torno de duas emendas de plenário: a primeira (de n.º 9) tratava do ensino religioso nas escolas públicas oficiais, e a segunda (de n.º 10), do reconhecimento da Igreja Católica como sendo a da maioria da população. Eram as "emendas religiosas". A emenda modificando o § 6º do art. 72 da Constituição Federal de 1891 dizia o seguinte: "conquanto leigo, o ensino obrigatório, ministrado nas escolas officiaes, não exclue das mesmas o ensino religioso facultativo". (Brasil, 1927).

A essa emenda se sucedia uma outra, que alterava a redação da Constituição Federal no que se referia às relações Igreja/Estado. Dizia ela: "Conquanto reconheça que a da Igreja Catholica é a religião do povo brasileiro, em sua quasi totalidade, nenhum culto ou Igreja gosará de subvenção oficial, nem terá relações de dependencia ou alliança com o Governo da União ou dos Estados" (Brasil, 1927).

As emendas não foram recusadas pela Comissão Especial e por isso foram à votação em plenário, não sem antes provocar imensa onda de telegramas de apoio ou recusa por parte da sociedade civil. Os discursos mexeram com o Plenário e a correlação situação *versus* oposição se esfacelou nesse caso, passando os deputados a votarem de acordo

[6] Só um estudo caso a caso poderá revelar se tal reintrodução se fez "dentro ou fora" do horário comum das outras disciplinas.
[7] Essa questão do ensino religioso naquela revisão Constitucional foi estudada por Cury (2003).

com sua conveniência. Dos 149 presentes, 89 votaram favoravelmente às duas emendas e 60 votaram contra. Como havia quórum, e como os 2/3 exigidos significavam 100 votos ou mais, a emenda nº 9 não foi aprovada.

Com a derrota da emenda de n.º 9 (ensino religioso), a emenda de n.º 10 foi retirada, não entrando em votação. Contudo, por intermédio de um acordo pouco claro e que contou com uma articulação nos bastidores entre a maioria situacionista e parte da "bancada católica", o § 7º do artigo 72, que impedia, por princípio, a aliança entre o Estado e qualquer credo, ganhou o seguinte adendo: "A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica violação deste princípio" (Brasil, 1927).

A Revolução de 1930 significou o momento da volta da Igreja Católica ao palco político com grande organização. Ciente de sua própria força, consciente da instabilidade do Governo Provisório, ela se mobiliza não só para a segurança de seu futuro, como para propor-se ao regime como instrumento de manutenção da ordem.

É nesse contexto que, atendendo a pressões da hierarquia, o Governo Provisório exara o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, pelo qual se permite, facultativamente e fora dos horários comuns das escolas públicas da *instrução primária, secundária e normal*, o ensino religioso. Contudo, o exercício de caráter facultativo exigia dos pais um requerimento para a sua dispensa.

E na busca da nova ordem jurídica anunciada, a Igreja Católica postulava, para o texto constitucional, a inserção, não em decreto, daquela marca ético-religiosa que a Igreja não conseguira na Constituinte de 1890. Na estratégia montada pela Igreja Católica a fim de enviar à Assembleia Constituinte o maior número possível de representantes, constava entre os pontos programáticos da Liga Eleitoral Católica (LEC), a serem inseridos na Constituição, o de número três, que dizia o seguinte: "Incorporação legal do ensino religioso, facultativo nos programas das escolas públicas primárias, secundárias e normais da União, dos Estados e dos Municípios" (Brasil, 1934).

E apesar da pressão dos deputados defensores da laicidade no ensino público, a redação final ficou assim:

> Art. 153 – O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acôrdo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos paes ou responsaveis, e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes. (Brasil, 1934).

As Constituições Estaduais, promulgadas após a Constituição Federal de 1934, no geral repetem os termos do artigo 153 da Lei Maior. Mas alguns estados se diferenciam: São Paulo e Bahia não fazem referência ao ensino religioso; Rio Grande do Sul e Mato Grosso determinam o ensino religioso sem ônus para o Estado; Amazonas, Pará e Rio de Janeiro fazem restrições quanto ao número de solicitantes para essa modalidade de ensino.

Houve casos, como o de Minas Gerais, em que a regulamentação do ensino religioso se fez por decreto do Executivo (Decreto n.º 151, de 20 de julho de 1935).

A Constituição Federal de 1934 e as estaduais que se lhe seguiram durariam pouco. Em breve o Brasil conheceria os tempos rudes da ditadura. Nesse sentido, a Constituição outorgada de 10 de novembro de 1937 retoma como lícita a possibilidade de uma educação religiosa nas escolas oficiais, mas como oferta facultativa, o que pode ser percebido pela utilização do verbo *poder*. Diz ela no art. 133:

> O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria de curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de freqüência compulsória por parte dos alunos. (Brasil, 1937).

Todos os decretos-leis que configuram as Leis Orgânicas do Estado Novo nos diversos ramos do ensino (Nóbrega, 1962), durante e após o término do Estado Novo, incluem a possibilidade do ensino religioso. Pode-se ver, com clareza, que a disciplina passou mesmo a fazer parte de todas as modalidades de decretos-leis vigentes, embora em uns aparecesse como prática educativa, como é o caso do Ensino Comercial e do Ensino Industrial; em outros, como parte dos estudos

(Ensino Agrícola e Ensino Secundário); e em outros ainda, como disciplina, como é o caso do Ensino Normal.

Restabelecida a ordem democrática, a Constituição de 1946, após intensos debates sobre esse ensino, o incorporou em seu texto com o seguinte teor:

> Art. 168, V: O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (Brasil, 1946).

Vê-se claramente que se passa da licitude a uma constituição formal da grade curricular.

De igual modo, as Constituições Estaduais (Brasil, 1952) que se seguiram à Federal, excetuados os estados do Amazonas, do Piauí, da Bahia, do Espírito Santo e de Goiás, que não trazem referências específicas, repetem, quanto ao ensino religioso, mais ou menos os mesmos termos da Constituição Federal.[8]

Trata-se de uma configuração que vai se tornar quase que repetitiva: matrícula facultativa no interior de uma disciplina obrigatória.

Na tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais uma vez se reinstala o debate sobre a pertinência desse ensino. A lei, aprovada sob o n.º 4.024/61, contém o seguinte dispositivo do ensino:

> Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acôrdo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por êle, se fôr capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.
> § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.
> § 2º O registro dos professôres de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (Brasil, 1961).

[8] E dessa vez não aparecem cláusulas restritivas, como as havidas nas Constituições Estaduais de 1935.

Por seu turno, a Lei n.º 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, torna a explicitar o caráter obrigatório da oferta do ensino religioso nos currículos dos estabelecimentos oficiais, mantida a matrícula facultativa (cf. art. 7º, § único), só que agora ela é extensiva também ao denominado ensino de 2º grau.

Aliás, de acordo com essa última lei, o registro dos professores repete a formulação da Lei n.º 4.024/61. Mas há uma diferença. Essa nova redação da lei dada pela Lei n.º 5.692/71 revogou explicitamente o art. 97 da Lei n.º 4.024/61. Abre-se, pois, uma via de acesso não só a uma remuneração com ônus para o Estado, mas até mesmo uma possível interpretação de acesso por concurso público.

A mesma determinação permanece na Lei n.º 7.044/82, lei essa que redefiniu artigos importantes da Lei n.º 5.692/71, mas sem alterar a normatividade sobre essa modalidade de disciplina.

Disso tudo pode-se deduzir que a Lei n.º 5.692/71 e a Lei n.º 7.044/82, que se lhe sucedeu, reconhecem o exercício do magistério do ensino religioso da mesma forma como atribuem à autoridade eclesiástica respectiva a competência para nomear, registrar, acompanhar e treinar os professores de ensino religioso.

Isso se confirma com o Parecer CFE n.º 853/71 (Brasil, Documenta, 1971), que inclui a *Educação Religiosa em Outras Atividades*. Aliás, já na década de 1960, o Conselho Federal de Educação baixou orientações no sentido de que:

> a escola organizará programação especial para as atividades religiosas, segundo as diferentes confissões e que deverá entrar em regime de entrosamento com as Igrejas ou organizações religiosas dos vários credos, para a programação e realização de atividades ao longo do ano letivo e que as atividades de educação religiosa visarão, sobretudo, desenvolver uma atitude religiosa, mais do que o conhecimento da religião e que sem embargo disso deverá haver atividades em que sejam ministrados conhecimentos sobre a religião professada pelo aluno, alcançando-se, pois, o domínio cognitivo, em termos de objetivos educacionais, com a conseqüente sistematização desses conhecimentos (Conselho Federal de Educação, 1962).

Em 1977, por meio do Parecer 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, elaborado pelo conselheiro Benedito de Paula Bittencourt, ocorre a orientação a ser dada aos componentes curriculares previstos no art. 70 da Lei n.º 5.692/71. Nele, no que se refere ao ensino religioso, pode-se ler:

> Nesta época sem arrimos seguros no coração dos homens, quando valores permanentes são negligenciados em nome do progresso, sem dúvida bom, mas tanta vez enganador, o jovem é de todos o mais atingido. Em sua perplexidade, em sua insatisfação, procura sentido para o que lhe parece confuso. Experimenta caminhos, mas, em sua inexperiência, nem sempre encontra os melhores e se perde na droga, no negativismo, na fuga, na não realização. Ao perder-se um jovem, perde a nação, perde a humanidade. A lei 5.692/71, a partir do entendimento de que a escola e a família devem-se complementar na formação integral do aluno e que a educação religiosa explica o sentido da existência e congrega os homens, levando-os a uma vida harmoniosa, dispôs: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus".
> É sentido da vida buscando de modo condizente com a dignidade da pessoa humana e a sua natureza social, mediante liberdade de escolha que fica assegurada pela matrícula facultativa ao aluno e o oferecimento do ensino dos vários credos. Não cabe aos Conselhos de Educação, nem às escolas, estabelecer os objetivos do Ensino Religioso nem seus conteúdos. Isto é atribuição específica das diversas autoridades religiosas. (Brasil, Documenta, 1977).

Parece que, consoante a própria complexificação da sociedade brasileira, ambas as instituições se deixam mediar pela dinâmica geral do planejamento. Esse último, marcante na situação da época, passa a ser considerado não só na organização do sistema (Horta, 1982), como também a estrutura curricular passa a ser visualizada sob essa ótica.

Ora, o ensino religioso deveria também se conformar ao planejamento anual curricular das escolas.

> A presença do ensino religioso nos currículos dos Estados, e isso de modo programático, nos é dada pela regulamentação que ele ali passou a ter. Quer seja através das Secretarias Estaduais de Educação, quer seja através dos Conselhos Estaduais ou mesmo de Comissões representativas, o ensino religioso tem, de certo modo, seu estatuto de disciplina especial, enquadrado no movimento mais amplo de regulamentação. (Brasil, Documenta, 1977).

A questão do ensino religioso voltaria, então, durante os debates da Constituinte 1987-1988, conforme o artigo 210: "Art. 210, § único: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental".

Confirmava-se, assim, mais um capítulo nessa longa trajetória da questão. Introduzido em 1931 por decreto e em 1934, 1946 e 1967 na Constituição Federal, o dispositivo criou, de fato, raízes, e assentou toda uma complexidade de situações e interesses difícil de ser redefinida.[9]

Um novo debate dar-se-ia por conta do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A Lei n.º 9.394/96, em sua tramitação, confirma a trajetória polêmica desse ensino. E o corpo jurídico da lei, consequente à Constituição, dispõe, no art. 33, versão inicial:

> O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis em caráter:
> I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
> II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (Brasil, 1996).

[9] Para a inscrição desse dispositivo em Constituições Estaduais, cf. Oliveira e Catani (1993).

O Conselho Nacional de Educação, consultado sobre vários aspectos relativos ao art. 33, tendo em vista o âmbito nacional do artigo, elaborou no Conselho Pleno o Parecer CNE/CP n.º 05/97, no qual se reforçava o artigo inicial da lei em relação ao pagamento de professores do ensino religioso via cofres públicos. O parecer invocava o art. 19 da Constituição, que vedava subvenção a cultos e templos já contemplados com a isenção de impostos pelo art. 150 e o caráter facultativo da oferta dessa disciplina. O parecer foi aprovado em março de 1997 e homologado pelo ministro da Educação, mas seu efeito de força de lei teve vida curta.

O artigo, ao retomar o *sem ônus para os cofres públicos,* foi a oportunidade para que se buscasse alterá-lo mediante projetos como o do Pe. Roque. Desse modo, em 22 de julho de 1997, foi sancionada a Lei n.º 9.475, com publicação no dia seguinte no Diário Oficial da União, alterando o art. 33, que passou a ter a seguinte redação:

> O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º: Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º: Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Brasil, 1997).

O Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação Básica, exarou o Parecer CNE/CEB n.º 12/97, que responde por pergunta a respeito do ensino religioso e da totalização das 800 horas obrigatórias. O Parecer responde dizendo que o ensino religioso é facultativo, livre para as escolas particulares e, assim sendo, não pode ser computado para efeito daquela totalização. Em outro pronunciamento do Conselho Pleno, o Parecer CNE/CP 97/99 dispõe sobre a

formação de professores para o ensino religioso em escolas públicas de ensino fundamental. Segundo o parecer, não cabe à União:

> determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e Municípios referentes à organização dos seus cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional. [...]
> A Lei nº 9.475 não se refere à formação de professores, isto é, ao estabelecimento de cursos que habilitem para esta docência, mas atribui aos sistemas de ensino tão somente o estabelecimento de normas para habilitação e admissão de professores. [...] Considerando estas questões é preciso evitar que o Estado interfira na vida religiosa da população e na autonomia dos sistemas de ensino. (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Outro ponto, posto na Lei n.º 9.475/97, refere-se à oitiva obrigatória de "entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso" (Brasil, 1997). O que ela deixa a entender é a necessária articulação dos poderes públicos concernentes com essa entidade civil multirreligiosa que, a rigor, deveria representar um fórum de cujo consenso emanaria a definição dos conteúdos dessa disciplina.[10]

Recentemente, um outro momento dessa polêmica questão entrou na pauta do governo brasileiro e do governo do Vaticano. Trata-se do acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé[11] relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, celebrado em 13 de novembro de 2008. O que se observa no texto do acordo é a reiteração do respeito à legislação nacional, bem como a reprodução de artigos nela

---

[10] Ponto importante para uma maior completude deste estudo deve ser buscado na normatização dos Conselhos Estaduais e Municipais a esse respeito.
[11] Sobre a Base Nacional Comum Curricular, consulte o *site* do Ministério da Educação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.

já postos. Mas o que se destaca ainda é que, no interior dos artigos, há a assinalação da *distinção* como destaque da singularidade da presença da Igreja Católica no Brasil na sua relação com o Estado e sua presença na sociedade. O que há no Acordo é uma discriminação positiva da Igreja Católica. É verdade que o Vaticano, embora tenha personalidade jurídica internacional, é uma anomalia cuja existência se deve à sua peculiar história e à sua teleologia.

É o caso dos artigos 11, 16, e 18.

O § 1º do art. 12 merece uma consideração própria. Diz ele:

> O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

A diferença é nítida. Mesmo emendada pela Lei n.º 9.475/97 pela pressão exercida pela CNBB, o art. 33 da LDB não nomina nenhum credo, culto ou religião, isto é, não carrega consigo uma distinção do tipo confessional. Pelo contrário, põe na lei uma entidade civil cuja existência foi um dos maiores focos de recusa pela Igreja Católica em 1905, na França. Não é o caso do § 1º do art. 12 do Acordo, que adjetiva o ensino religioso – "católico e de outras confissões religiosas".

Mais recentemente, o Ministério da Educação, por injunção da Lei n.º 13.005/2014, abriu um debate sobre a base nacional comum curricular. E para tanto, o projeto preliminar exarado pelo MEC incluiu o Ensino Religioso como disciplina específica. Esse projeto será objeto de decisão do Conselho Nacional de Educação.[12]

[12] Um flanco aberto para futuras pesquisas estaria na consulta sistemática aos Anais das Assembleias Estaduais Constituintes, não só para o levantamento dessa polêmica, como também para se verificar o teor dos debates em torno da questão educacional em geral. Essa observação vale também para a elaboração das Constituições Estaduais de 1934-1935. Pelo menos dois trabalhos podem ser consultados nesse sentido, mas se referem às Constituintes Estaduais de 1891: Tambara (1991) e Cury (1991).

O ensino religioso em Minas Gerais: 1891-1964

A Constituição Estadual de Minas Gerais de 1891 não repete o disposto na Constituição Federal sobre a laicidade do ensino. É certo que no processo constituinte apareceu o tema do ensino religioso como facultativo em oposição a proposições que militavam em favor do comparecimento explícito da laicidade. Mas a Constituição Estadual assegura a gratuidade do ensino primário, estabelecendo a necessidade de uma lei estadual sobre a organização da instrução pública.[13]

O preâmbulo dessa Constituição se abre assim: "Em nome de Deus Todo-Poderoso – Nós, os Representantes do Povo Mineiro, no Congresso Constituinte do Estado, decretamos e promulgamos esta Constituição" (Minas Gerais, 1891).

Esse preâmbulo se distingue daquele exarado pela Constituição Federal, que não faz referência a Deus, demonstrando a dimensão de como as Constituições Estaduais podiam exercer sua autonomia. Por outro lado, consoante a mesma Constituição Federal, a de Minas Gerais prescreve:

> Art. 3º – A Constituição garante aos brasileiros e estrangeiros a inviolabilidade de todos os direitos concernentes à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes da Constituição Federal:
> § 1º – Todos são iguais perante a lei. O Estado não admite privilégios de nascimentos, desconhece foros de nobreza, títulos nobiliárquicos e de conselho, bem como ordens honoríficas e todas as suas regalias, extintos pela Constituição Federal.
> § 2º – Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.
> § 3º – Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

[13] Para o conjunto das Reformas Educacionais de Antonio Carlos/Francisco Campos, cf. Peixoto (1983). Para a pressão dos católicos em torno do ensino religioso nos anos 30, cf. Peixoto (1993).

> § 4º – O Estado só reconhece o casamento civil, cuja celebração será gratuita.
> § 5º – Os cemitérios terão caráter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a prática *dos respectivos* ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.
> § 6º – O ensino primário será gratuito e o particular exercido livremente.
> § 7º – Nenhum culto ou igreja gozará subvenção oficial nem terá relações de dependência ou aliança com o governo do Estado. (Minas Gerais, 1891).

E a Constituição Mineira, igual à Federal, excluirá do voto os religiosos com profissão de obediência:

> Art. 83 – São excluídos de votar nas eleições do Estado:
> I – os mendigos;
> II – os analfabetos;
> III – as praças de prét. excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
> IV – os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitos ao voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual (Minas Gerais, 1891).

Há pois, uma certa tensão: de um lado, a invocação de *Deus Todo-Poderoso*, expressão constante do Livro do Apocalipse do Novo Testamento no capítulo IV, versículo 8 (A Bíblia..., 1960), e, de outro, artigos que indicam a dinâmica da laicidade.

Possivelmente, essa tensão dotada de sentidos opostos não terá passado despercebida quando de outras normas tendentes à flexibilização do princípio da laicidade.

Em certo sentido, diante do passado imperial, o ensino da moral, ou da moral e da sociologia, aparecem agora descolados do ensino religioso.

A Lei Estadual n.º 41, de 3 de agosto de 1892, relativa à instrução pública em Minas Gerais, assevera a gratuidade do ensino primário e sua obrigatoriedade, no art. 53, "para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade". Entre as dispensas da obrigatoriedade à frequência "à escola pública", está a permissão do "aprendizado effectivo em família" (art. 55).

O art. 92 da lei dispõe sobre "o ensino da moral" em um sentido que hoje denominaríamos de transversalidade. Ele "não terá hora determinada para lição. Será ministrado à medida que se offerecerem ensejos, quer durante os trabalhos escolares, quer na hora do recreio, esforçando-se sempre os professores para desenvolver o senso moral, por formar o caracter dos alunos" (Lei Estadual n.º 41, de 3 de agosto de 1892).

Já o art. 338 permite a subvenção aos estabelecimentos particulares, inclusive aos *institutos salesianos* sob certas condições, entre as quais a gratuidade para mais de dez alunos (Lei Estadual n.º 41, de 3 de agosto de 1892).

O Decreto n.º 611, de 6 de março de 1893, relativo ao regulamento do Ginásio Mineiro, prevê seis horas de Sociologia e Moral no segundo semestre do 7º ano com seis horas de duração.

O Decreto n.º 655, de 17 de outubro de 1893, promulga o regulamento das escolas e da instrução primária. Reitera-se a possibilidade de subvenção aos estabelecimentos particulares como os "institutos salesianos e outros", segundo o art. 7º, porém sob certas condições, entre as quais o ensino das matérias obrigatórias. "O aprendizado no seio da família" (art. 14, II) isenta o aluno da presença na escola pública. E o art. 44 repete, quanto à moral, o mesmo estabelecido na Lei n.º 41/1892

Por sua vez, a Lei n.º 281, de 16 de setembro de 1899, ao dar nova organização à instrução pública, mantém como matéria do ensino primário (artigo 1º, e) "educação moral e cívica". Subsídios e subvenções a particulares, em valores, aparecem na Lei n.º 282, de 18 de setembro de 1899, aquela que fixa receitas e despesas do Estado.

Aqui há um relato de Torres (1962, p. 1457-1458), do qual se pode dizer mais militante do que seguro, pois está pouco referido em termos de fontes históricas confiáveis:

> Em Minas, depois de uma fase de boas relações, a situação piorou. E durante um largo período, Deus foi expulso das escolas de um povo eminentemente cristão, surgindo fatos de verdadeira perseguição... Demos a palavra a uma publicação da época: "Em Santa Bárbara do Monte Verde, um inspetor impôs aos professores a obrigação de darem aula nos dias santificados e proibiu-lhes o ensino religioso, mesmo fora das horas de curso. E para mostrar como o presidente de Minas ama ferozmente a liberdade de culto, ordenou que os meninos católicos cantassem na aula um canto metodista...". 46 Mais adiante: "Percorreram o Estado vários inspetores escolares ordenando aos professores que retirassem das salas de aula quaisquer emblemas católicos que acaso nelas existissem."

Segundo Dantas (2002, p. 46):

> Foi a partir dessa mobilização que, em fevereiro de 1909, foi lançado um manifesto para divulgar o programa do Partido Regenerador, o qual defendia, dentre várias propostas relacionadas à área da educação, a volta do Ensino Religioso nas escolas.

O Decreto n.º 3.191, de 9 de junho de 1911, sob a Lei n.º 439/1906, que criou os grupos escolares, aprova o regulamento geral do Estado. Ele reitera a "instrução em domicílio", acolhe quatro dias da Semana Santa como feriados escolares, bem como três dias de Carnaval. Presta auxílio ao "particular honesto", especialmente por meio de livros e carteiras para estudantes pobres, e cada aluno aprovado ao fim do ensino primário nesse estabelecimento "particular honesto" poderia receber 100 mil réis.

Vale citar, mais uma vez, Dantas (2002):

> Em 1929, o jurista Mário de Lima publicou o livro "Bom Combate", com prefácio de Dom Joaquim Silvério de Sousa (um dos principais membros do episcopado brasileiro interessado na questão do ensino de Religião nas escolas), que apresentava "aspectos significativos da organização e funcionamento do Ensino Religioso nas escolas de oito dos principais países europeus e americanos, dando a razão de ser de sua legalização no Brasil." (Minas Gerais:17). Essa obra trazia dados significativos que

> compunham a história dos últimos vinte anos de luta em torno da questão do Ensino Religioso no Estado. (Minas Gerais, 1997). Nas décadas de 1920 e 1930, foram realizados inúmeros debates em torno da "laicidade" do Ensino Religioso, principalmente em Congressos Católicos Mineiros, originando os primeiros manifestos, cartas reivindicatórias e abaixo-assinados que exigiam o retorno do Ensino Religioso nas escolas públicas.

A pressão sobre o governo do estado surtiu efeito. Mesmo sem o amparo da Lei Maior, que mantinha a neutralidade como princípio da liberdade religiosa, o movimento conquistou a permissão da disciplina nas escolas (Minas Gerais, 1997, p. 45-46). Estes foram os principais atos do governo:

> Minas Gerais será o primeiro entre os Estados do Brasil a autorizar oficialmente o ensino facultativo do catecismo nas escolas públicas, dentro do horário escolar, resultado do Congresso Catequístico de 1928 e do mútuo entendimento entre Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, então 'Presidente' do Estado, e Dom Antônio dos Santos Cabral, primeiro (arce)bispo de Belo Horizonte. Falava-se do 'decreto de alforria da consciência católica de Minas Gerais' (Mário de Lima). As reivindicações dos católicos mineiros, culminando na Lei Estadual n.º 1.092 de 12 de outubro de 1929, serviram de exemplo para o Decreto de 30 de abril de 1931, pelo qual o chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, faculta o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de ensino primário, secundário e normal, atendendo assim às solicitações do seu ministro da Educação, o mineiro Francisco Campos. A segunda Constituição republicana, de 16 de julho de1934, incorporará essa 'conquista católica' no Artigo 153." (Matos, v.3, p. 49-50).[14]

O ensino religioso como tal somente vai surgir no ordenamento legal do Estado por meio da Lei Estadual n.º 1.092, de 12 de outubro de 1929.

---

[14] Para o conjunto das Reformas Educacionais de Antonio Carlos/Francisco Campos, cf. Peixoto (1983). Para a pressão dos católicos em torno do ensino religioso nos anos 30, cf. Peixoto (1993).

O dia 12 de outubro era feriado nacional, comemorativo da descoberta da América. Essa lei permitia "a instrução religiosa, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado" (Lei Estadual n.º 1.092, de 12 de outubro de 1929), até três vezes por semana e com até 50 minutos de aula. Como se sabe, ela foi aprovada pela Assembleia de Minas e assinada pelo presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e pelo secretário de Governo, Mario de Lima. Certamente, ela contou com a contribuição de Francisco Campos, secretário de Estado dos Negócios do Interior, tendo um grande impacto na presença do ensino religioso em escolas públicas após 1930.

A Constituição Brasileira de 1934, como visto em seu preâmbulo, põe "confiança em Deus" (Brasil, 1934). No seu corpo constitucional, ela resguarda as liberdades civis e permite a oferta do ensino religioso sob matrícula facultativa.

A Constituição Mineira de 30 de julho de 1935, ao contrário daquela que a antecedeu, assim abre seu preâmbulo: "O povo mineiro, por seus representantes em Assembléia Constituinte, decreta e promulga a presente" (Minas Gerais, 1935).

Ela não se refere a Deus e às liberdades civis; as garantias individuais, no seu art. 86, são remetidas para o amplo art. 113 da Constituição Federal de 1934.

O ensino religioso será contemplado no artigo 90:

> Art. 90 – O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada pelos pais ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

O estudo de Dantas (2002, p. 50) relata:

> Em 1932, foi fundado o Departamento de Ensino Religioso da Arquidiocese de Belo Horizonte (atual DAER) pelo Pe. Álvaro Negromonte, um grande entusiasta da catequese, "com a finalidade de promover o ensino religioso nas escolas primárias e grupos escolares

da Capital." (Arquidiocese:28). Esta iniciativa foi devida à preocupação do então Bispo de Belo Horizonte, D. Antônio dos Santos Cabral, em implantar os resultados da Assembléia Catequética Nacional, que havia acontecido em 1928, na capital. (Departamento Arquidiocesano de Ensino Religioso, 199-). Para ampliar esse objetivo foi criado também o Boletim Catequético, que apresentava diretrizes para o desenvolvimento da catequese, planos de aula e experiências realizadas em classe por professores catequistas.

O estudo de Orlando (2015, p. 179-180) analisa:

> Essa campanha marca também a produção de livros de ensino religioso e catecismos por intelectuais católicos, como o padre Álvaro Negromonte, que publica, entre os anos de 1930 e 1940, uma coleção de quatorze livros voltados para o ensino religioso, tendo como destinatário o público escolar e incluindo um manual voltado para a formação de professores, destinado às normalistas. São catecismos que assumem um novo formato, o escolar, em uma lógica de produção que acompanha duas conjunturas importantes – a política e a editorial. As formas e sentidos que esses livros passam a assumir estão diretamente relacionadas aos debates políticos e educacionais que se instauram no país, ao novo formato de livro didático, assim como às estratégias de coleção que o mercado editorial passa a investir, nos anos de 1930, para divulgar livros voltados para a educação.

Contudo, dez dias antes da promulgação da Constituição Estadual, em 20 de julho de 1935, o Decreto n.º 151 aborda o ensino religioso em dez artigos nos quais aparece o "sem ônus para os cofres públicos", sendo a disciplina integrante do ensino público e ofertada dentro do horário escolar com três aulas por semana. Nela deve-se abster de fazer "propaganda de qualquer credo dentro das escolas". Os docentes deveriam ter o aval da autoridade religiosa e as escolas particulares confessionais só poderiam lecionar a religião daquela confissão.[15]

[15] Para uma visão mais larga do período, cf. Peixoto (2003).

Benedito Valadares, o único que manteve o cargo de governador após o golpe de 1937, enquanto os outros eram denominados de interventores, deu o maior apoio a Vargas durante a ditadura. Um pouco antes de aderir ao general Dutra, que com Góes Monteiro tramava a deposição de Vargas, outorgou uma constituição para Minas Gerais em 29 de outubro de 1945. O curioso é que tal iniciativa se deu no mesmo dia em que Getúlio Vargas foi deposto do governo federal, tendo concordado com tal deposição. Horas depois, Valadares, pela rádio Inconfidência, postava-se ao lado de Dutra. Na Constituição Estadual outorgada por tão brevíssimo tempo, o ensino religioso constava no artigo 95:

> O ensino religioso, que não poderá constituir objeto de obrigação dos professores, nem de frequência compulsória, será ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, manifestada, enquanto não for ele sui juris, pelos pais ou responsáveis, e contemplado como matéria do curso ordinário nas escolas primárias, secundárias, profissionais ou normais. (Minas Gerais, 1945).

Em 10 de agosto de 1946, o interventor federal no estado de Minas Gerais, João Beraldo, que governou Minas de 3 fevereiro a 20 de agosto de 1946,[16] exara o Decreto n.º 2.276 sobre o ensino religioso no estado. A ser ministrado duas vezes por semana, não poderia prolongar a duração normal do tempo diário de aulas e o aproveitamento dessa disciplina seria aferido como nas demais. Contudo, o cargo de professor da disciplina seria sem ônus para o estado e haveria designação do ocupante do cargo mediante articulação com a autoridade religiosa. Os alunos não optantes teriam que ter outras atividades curriculares.

Em 28 de outubro de 1946, as escolas normais mineiras deveriam se adequar ao Decreto-Lei Federal n.º 8.530/1946 e, assim, o art. 15 do Decreto Estadual n.º 1873, de 28 de outubro de 1946, consagra o ensino religioso nas escolas normais como sendo de matrícula facultativa.

---

[16] João Beraldo, indicado por Eurico Gaspar Dutra, sucedeu Nísio de Oliveira, que governou o estado de 4 de novembro de 1945 a 3 de fevereiro de 1946. Valadares, deposto por José Linhares, indicou Ovídio de Abreu. Embora essa indicação tenha sido inicialmente acolhida por Linhares, a nomeação foi desfeita horas depois.

Há registro de documentos que citam o aspecto religioso relativamente à instituição do serviço de assistência religiosa da Força Policial, seja pelo Decreto-Lei n.º 2.046, de 12 de fevereiro de 1947, seja pelo Decreto n.º 2.459, de 27 de maio de 1947, regulamentando esse serviço. Segundo o Decreto-Lei (Brasil, 1947), pode-se ler:

> a) que a instrução religiosa aprimora as energias morais e os bons costumes, contribuindo por via de consequência, para o fortalecimento da disciplina militar,
> b) que a educação religiosa tem inegável influência na formação moral e cívica do soldado com favoráveis reflexos sobre seu caráter e virtudes militares.

Com a Constituição Estadual Mineira de 15 de julho de 1947, abre-se um novo capítulo na história do estado. O preâmbulo começa assim: "Nós, os representantes do povo mineiro, em Assembléia Constituinte, invocando a proteção de Deus, decretamos e promulgamos a seguinte" (Minas Gerais, 1947).

Invocar é chamar para si, no caso, chamar para os parlamentares *a proteção de Deus* na tarefa de elaboração da Carta que eles redigem.

E, similarmente à Constituição Estadual de 1935, no capítulo dos direitos e garantias individuais, reportando-se à Constituição Federal, estabelece: "Art. 115 – O Estado assegura, no seu território e nos limites de sua competência, a efetividade dos direitos e garantias, que a Constituição Federal reconhece e confere a nacionais e estrangeiros".

Já no capítulo referente à educação, no que tange ao ensino religioso, pode-se ler:

> Art. 124 – Respeitadas as diretrizes traçadas pela União, será organizado e mantido pelo Estado sistema educativo próprio que abranja o ensino, em todos os seus graus e ramos, comuns e especializados, com observância dos seguintes princípios gerais:
> [...]
> V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas ofi-

> ciais, é de matrícula facultativa, sendo ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável.

Após a Constituição de 1947, o Decreto n.º 3.508, de 21 de fevereiro de 1950, tratando do Código do Ensino Primário, assinala dez artigos para o ensino religioso em termos praticamente iguais ao citado no Decreto n.º 2.276, de 10 de agosto de 1946 (artigos 236-245). Contudo, o "sem ônus para os cofres públicos" não aparece. Aqui vale citar trecho de Dantas (2002, p. 56):

> Apesar do Ensino Religioso ter sua prática bastante restringida no sistema escolar brasileiro, o seu espaço foi amplamente aproveitado, devido ao zelo e empenho do Padre Álvaro Negromonte que, de 1938 a 1963, mas principalmente na década de 50, liderou a catequese e o Ensino Religioso, de Minas para todo o Brasil, com seus livros para o primário e o ginásio, cursos e congressos, como o 1º Congresso Nacional do Ensino da Religião, em julho de 1950, em Belo Horizonte (Nery, 1993).

Esse código será redefinido pelo Código do Ensino Primário, da Lei n.º 2.610, de 8 de janeiro de 1962, com apenas dois artigos:

> Art. 69 – O ensino religioso constitui disciplina dos horários dos estabelecimentos oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável.
> Art. 70 – O ensino religioso será ministrado de acordo com as normas reguladoras baixadas pelo Poder Executivo.

O caput do artigo 69 repete o artigo 97 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, sem os dois parágrafos desta, excluindo, porém o "sem ônus para os poderes públicos".

O ensino religioso em Minas Gerais: 1964-2015

Com o golpe civil-militar de 1964 e com a instauração de uma ditadura, muitas serão as alterações na vida econômica, social e política do país. Deste modo, o governador do estado, Magalhães Pinto, considerado um dos líderes civis do golpe, exara um decreto que regulamenta o ensino religioso muito provavelmente respondendo às Marchas pela Família que, em Minas Gerais, foram muito significativas. Trata-se do Decreto n.º 9.174, de 16 de dezembro de 1965. Na justificativa dos "considerando", o governador do estado assim se expressa:

> considerando que foi sob a proteção de Deus que os representantes do povo; [...]
> considerando que esse sentimento de religião está, igualmente, expresso no Preâmbulo da Constituição Mineira;
> considerando que a educação integral deve compreender não somente o ensino de valores cívicos, mas, principalmente, a formação dos valores morais do homem.

O Decreto, em seu art. 3º, ao que parece não explicitando o caráter facultativo, dispõe: "O ensino religioso será obrigatório, segundo a lei, nos estabelecimentos da rede escolar oficial, para todos os alunos, na conformidade da crença de cada um, declarada quando da matrícula" (Decreto n.º 9.174, de 16 de dezembro de 1965).

Outro ponto do decreto é que ele articula, junto a tal disciplina, a de Educação Moral e Cívica, no ensino de grau médio, sob a forma de *prática educativa*.

É surpreendente o § 2º do art. 3º: "Recusar-se-á matrícula ao aluno que não apresentar rendimento satisfatório na prática da Educação Cívica" (Decreto n.º 9.174, de 16 de dezembro de 1965).

Para efeito de outras normas, mas especialmente para o recrutamento de professores, diz o art. 8º: "A autoridade religiosa designará um representante junto da Secretaria para responder pelos interesses da respectiva crença" (Decreto n.º 9.174, de 16 de dezembro de 1965).

Várias portarias da Secretaria de Educação deram sequência a esse decreto. A Constituição Estadual de 13 de maio de 1967, adaptada à polêmica Constituição Federal de 1967, tem o seu preâmbulo assim:

> A Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte [...]
> Art. 212 - O Estado assegura, no seu território e nos limites de sua competência, em sua plenitude, não só os direitos e garantias individuais que a Constituição Federal reconhece e confere a nacionais e estrangeiros, nas também outros quaisquer decorrentes do regime e dos princípios que adota. (Minas Gerais, 1967).

O art. 227, ao tratar dos princípios e normas da educação no estado, dispõe sobre o ensino religioso:

> IV – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio, sendo ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou por seu representante legal ou responsável (Minas Gerais, 1967).

Em 24 de maio de 1974, o *Minas Gerais*, Diário Oficial do Estado, publica a Resolução n.º 757, exarada pela Secretaria Estadual de Educação, a respeito do ensino religioso – de acordo com a Lei federal n.º 5.692/71, art. 7º –, que seria objeto de um plano de ensino em comum acordo com as autoridades religiosas, o qual deveria ser submetido à aprovação pela respectiva Delegacia Regional de Ensino. Caberia ao diretor incentivar a integração do ensino religioso no currículo da escola, sendo que tal ensino não poderia ser considerado na apuração do rendimento do aluno para fins de promoção. As turmas de ensino religioso deveriam ser constituídas com um mínimo de 20 estudantes e a carga horária deveria ser de 30 horas anuais. Se não houvesse tal número, os alunos seriam orientados a participar das atividades de sua comunidade religiosa, desde que elas constassem do plano aprovado pela Delegacia Regional de Ensino.

A Portaria n.º 78, de 30 de janeiro de 1975, ao aprovar o funcionamento do ensino de 2º grau, se refere ao ensino religioso, cuja carga horária não estava incluída no cômputo do conjunto das disciplinas do currículo obrigatório para todos: "Art. 42 - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos Estabelecimentos Oficiais computando-se sua carga horária além do mínimo previsto para o curso".

A Resolução n.º 1.728, de fevereiro de 1976, relativa às normas e aos critérios para o funcionamento do ensino pré-escolar e para o ensino de 1º e 2º graus da rede pública estadual, em seu art. 65, estabelece que (uma) aula por semana "no ensino de 1º e 2º graus, será destinada ao ensino religioso, de matrícula facultativa para o aluno".

Já a Portaria n.º 117, de março de 1976, regulamentando a Resolução n.º 757, de 1974, é toda dedicada ao ensino religioso. Ela dá diretrizes para o "planejamento do ensino religioso nas escolas estaduais" analisando e apreciando "os planos de ensino religioso das escolas estaduais", inclusive com orientação pedagógica. Às Delegacias Regionais caberia o registro do credenciamento dos representantes dos credos responsáveis pela indicação dos pretendentes à docência, a autorização de tais pretendentes que tivessem escolarização correspondente ao nível de ensino de atuação e a autorização da autoridade religiosa. Tais orientações eram estendidas às prefeituras municipais.

Em abril do mesmo ano, a Secretaria de Educação exara a Instrução n.º 2, apresentando subsídios para a organização e execução do plano curricular das escolas. O item 1.1.9 dispõe que "o ensino religioso terá uma carga de 30 (trinta) horas anuais, por série, no ensino de 1º e 2º graus". Esse ensino deveria propiciar "vivências capazes de contribuir para o desenvolvimento global de suas potencialidades". Os pais deveriam fazer a opção pelo ensino religioso no ato de matrícula. Os alunos não optantes teriam "garantida a carga horária mínima exigida pela legislação".

A Lei n.º 7.109, de 13 de outubro de 1977, traz o regime de trabalho dos docentes da rede pública estadual. O parágrafo único do artigo 112 assinala que "na forma do regulamento, poderá haver professor

para o ensino do uso da biblioteca, professor de educação para a saúde e professor do ensino religioso". O caput do artigo, isto é, "professor por turno", trata da eventual substituição de professor.

A Resolução n.º 2.667, de 25 de maio de 1978, da Secretaria Estadual de Educação, estabelece como critério para o ensino religioso as seguintes condições:

> 1 – ser regularmente habilitado para ministrar qualquer dos conteúdos curriculares do nível em que esteja atuando;
> 2 – estar credenciado por autoridade religiosa com jurisdição no município onde se localiza a escola em que ocorre a convocação.

Em dezembro de 1978, a Secretaria de Educação exarou a Resolução n.º 2.761, que reiterou os termos da Resolução n.º 2667/78, explicitando que essa disciplina no 1º grau estaria aberta a habilitados a ministrar aulas de disciplinas pedagógicas do ensino de 2º grau, e no ensino de 2º grau, os habilitados em conteúdos curriculares do 2º grau.

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, pelo Parecer n.º 145, de 9 de abril de 1980, apreciou consulta sobre a validade do diploma de Filosofia como habilitação para ministrar o ensino religioso.

Em longo parecer, o relator Fernando Dias Costa admite essa possibilidade, tomando a Resolução CEE n.º 2.669/78 e a Lei n.º 5.692/71 como referências, citando art. 4º, 4º § da lei, já que não há habilitação específica para o ensino religioso:

> 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

O relator louva-se em parecer do Conselho Federal de Educação no qual o conselheiro Valnir Chagas expressa a causa pela qual o ór-

gão não teve tal disciplina sob a égide de habilitação específica: não era componente curricular exigível de todos e o cidadão, sendo livre, poderia não ter nenhuma crença ou, em caso contrário, não querer estudá-la no estabelecimento escolar.

Repassando vários autores, o relator assevera que o curso de Filosofia é adequado. E, "por sua própria natureza e melhor do que os outros, [ele é] habilitação específica para a docência de religião". Entretanto, o relator, ao retomar o argumento da busca de sentido da vida em um transcendente, notada em vários povos, assinala:

> Se é busca, nada impede que cristãos, budistas, muçulmanos se reúnam na mesma sala de aula para fazer juntos a reflexão, a indagação, a procura, para aproximar-se daquele Transcendente que, afinal todos admitem com nomes diferentes. Até mesmo o ateu poderá estar presente para questionar, mudar ou consolidar sua convicção.
> [...]
> a partir do momento em que a especialização religiosa se impõe com as diferenciações específicas que separam as comunidades aí já se impõe uma alternativa: o mesmo professor, até aqui representado pelo filósofo, prossegue seu magistério ensinando as confissões, se estiver dentro das normas ou [...] se desloca para as famílias ou para as lideranças religiosas.

No ano de 1980, o CEE constituiu Comissão Especial para tratar do assunto em termos de normas e orientações, resultando daí um estudo preliminar cujo relator foi o Pe. Wolfang Gruen. Bastante extenso, o estudo foi submetido a entidades e interessados para que enviassem sugestões, de modo que a resolução resultante entrasse em vigor a partir de 1982.

O parecer fazia a distinção entre o religioso (alguma relação entre o homem e o sagrado), a religião (exteriorização formal do religioso) e a fé (ato de adesão que ilumina e explicita a religiosidade). A religião e a fé se coadunavam com o que o relator denomina de "modelo confessional" e que deveria ser objeto de "catequese" na família ou nos templos. Segundo ele, era esse o modelo que predominava em Minas Gerais e as

orientações até agora o privilegiavam. O relator admite que há uma variante recessiva, de corte ecumênico, mas que é seletiva, insuficiente e descabida. Segundo ele era problemático, dentro da tradição de Minas, "o diálogo entre o cristianismo e outros grupos religiosos, como o kardecismo e a umbanda".

Segundo o parecer, esse modelo era prejudicial ao aluno e à comunidade religiosa, já que, ao invés de unir, "diferencia e divide os homens e isto na escola oficial essencialmente igualitária". Ele só poderia ser acionado como emergencial em uma sociedade homogênea, o que não era o caso do pluralismo societário. Além do mais, o modelo catequético era um "corpo estranho na escola oficial", dada a sua facultatividade, não contando para a promoção, dependendo de autoridades religiosas, e os docentes não possuíam habilitação específica para tal ensino. Com carência de material didático, "propor a fé cristã em 30 lições sabe a charlatanice".

Esse modelo privilegiava "as manifestações religiosas dos socialmente privilegiados. A respeito das religiões e dos cultos praticados pelas camadas inferiores da pirâmide social, chega-se a questionar se merecem o status de 'religião'". Considerando o universo societário dos alunos, "tratar-se-á de festas como a Páscoa e o Natal, da Bíblia, mas também do despacho da festa de Iemanjá".

A seguir o relator propõe o ensino religioso escolar à luz do segundo modelo: o da busca do religioso. Esse modelo cultiva "uma atitude dinâmica de abertura ao sentido mais profundo da existência em comunidade", valoriza "a própria crença e respeita a dos outros. Há toda uma esfera afetiva, indispensável para a convivência humana nas diversas comunidades religiosas, e mesmo para os que não professam uma religião".

O professor dessa disciplina deveria buscar compreender o sentido de cada religião "sem discriminar e sem desunir. O aluno protestante não passará a adotar imagens, mas poderá compreender em que sentido os católicos as usam; o católico não fará despachos, mas alimentará o devido respeito por eles".

Para tanto, o parecer defendia "a autonomia da escola e, portanto, também do ensino religioso escolar, frente às autoridades religiosas".

As medidas operacionais propostas se baseavam em uma formação humanística dentro de uma habilitação nacional ou regional, um curso distinto da catequese.

A resolução proposta segue essas orientações. Esse estudo (um parecer completo) e o respectivo projeto de resolução não tiveram a devida homologação. Em consequência desse fato, o CEE aprovou o Parecer 648, de 17 de novembro de 1983, considerando o parecer do Pe. Gruen como a "primeira fase" ou o "projeto preliminar" dos trabalhos da Comissão Especial de 1980. Esse novo parecer, pois, seria a segunda fase da comissão. O parecer, da lavra de Fernando Dias Costa, bastante extenso, retoma alguns pontos dos resultados do questionário prévio ao parecer de 1980, com vários quadros mostrando os dados obtidos nas 28 Delegacias Regionais, e resume os resultados: "O ensino religioso não tem presença e continuidade que se desejam, os conteúdos adotados são pedagogicamente insatisfatórios e os grupos minoritários não recebem instrução religiosa na escola" (Parecer 648, de 17 de novembro de 1983).

Segundo o parecer, os conteúdos elencados pelas Delegacias e ofertados pelas escolas tinham uma predominância geral do catolicismo.

Por isso, o parecerista demanda a constituição de um grupo de trabalho que possa oferecer um programa a fim de preparar pessoal adequado e de produzir material didático como apoio aos docentes. O parecer retoma a temática da "busca, da procura", e aduz, primeiramente, a via da história:

> A presença do sagrado como uma constante de caráter supracultural e supranacional, marcando uma preocupação permanente do homem com o Absoluto, ao longo do tempo, como uma referência, uma fonte, indica a história como leito natural de indagação. (Parecer 648, de 17 de novembro de 1983).

A seguir, há uma longa exposição sobre a liberdade do ser humano como "requisito de religiosidade", orientando "a eleição da metodologia em sala de aula". Afirmando que a liberdade é um registro da história nacional, o parecerista escreve:

> Esse quadro se enriquece em solo brasileiro com duas contribuições excepcionais que lhe aumentam a dimensão e densidade: dos índios e africanos. Na cultura indígena a liberdade transparece com vigor de condição existencial que frustrou e impediu todas as tentativas escravagistas do colonizador. Por outro lado, a gente africana, no amanhecer da história, transformou o trabalho, a agricultura em ato sagrado, como forma de participação do homem na obra divina da criação para conquistar sua liberdade. (Parecer 648, de 17 de novembro de 1983).

De acordo com o texto,

> o que o discurso religioso pretende é descobrir o sentido das coisas, a face fraterna do outro, promovendo o encontro de Deus como o termo de uma interferência lógica e Deus como objeto de uma experiência viva no coração e no comportamento dos homens. [...] Se nem todos chegarem ao encontro, não deve o privilégio da descoberta separar os homens, mas, ao contrário, reforçar nessa emergência as solicitudes da fraternidade. (Parecer 648, de 17 de novembro de 1983).

Com base nesse parecer, foi exarada a Resolução n.º 304/83, do CEE. As aulas não seriam computadas na carga horária mínima prevista pela legislação. O ensino religioso, no 1º grau, aprofundaria "a experiência de sua herança religiosa, explicitada pelos pais ou outros representantes legais como linguagem da fé". No 2º grau, ajudaria o aluno "a buscar o sentido fundamental da vida para afirmar sua opção religiosa responsável e informada", como "linguagem da escola". O ensino deveria "universalizar o respeito pelas diferentes crenças religiosas".

Mas essa resolução também não foi homologada. Em 1986, a Lei n.º 9.381, de 18 de dezembro, estabelece o Quadro de Pessoal das Unidades Escolares do Estado. Reza o art. 9º: "As atividades de ensino religioso nas quatro (4) primeiras séries do 1º grau serão ministradas pelo professor regente de turma".

Com a redemocratização do país, a Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989, em consonância com a Constituição da República de 1988, em seu art. 200, § único, dispõe: "O ensino religioso, de matrí-

cula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental" (Minas Gerais, 1989).

Após a Constituição, tem-se a Lei n.º 15.434, de 5 de janeiro de 2005, que dispõe sobre o ensino religioso na rede pública estadual de ensino.[17] Pode-se ler a íntegra da versão de 2005 com as modificações trazidas pela Lei n.º 21.333, de 2014.

> Art. 1º O ensino religioso, disciplina da área de conhecimento da educação religiosa e parte integrante da formação básica do cidadão e da educação de jovens e adultos, é componente curricular de todas as séries ou todos os anos dos ciclos do ensino fundamental.
> Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, respeitará a diversidade cultural e religiosa, sendo vedadas quaisquer formas de proselitismo e de abordagens de caráter confessional.
> Art. 2º O ensino religioso será ministrado de forma a incluir aspectos da religiosidade em geral, da religiosidade brasileira e regional, da fenomenologia da religião, da antropologia cultural e filosófica e da formação ética.
> Parágrafo único. Cabe ao órgão competente do Sistema Estadual de Ensino estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino religioso, ouvidas entidade civil constituída pelas diferentes denominações religiosas, cultos e filosofias de vida e entidades legais que representem educadores, pais e alunos.
> Art. 3º (Vetado).
> Art. 4º O ensino religioso será ministrado dentro do horário normal das escolas da rede pública e sua carga horária integrará as oitocentas horas mínimas previstas para o ano letivo.
> Parágrafo único. Ao aluno que não optar pelo ensino religioso serão oferecidos, nos mesmos turno e horário, conteúdos e atividades de formação para a cidadania, incluídos na programação curricular da escola.
> Art. 5º O ingresso para o exercício da docência do ensino religioso na rede pública estadual de ensino fica reservado a profissional que atenda a um dos seguintes requisitos:

[17] Para esse período, um maior detalhamento pode ser conferido em Dantas (2002).

I – conclusão de curso superior de licenciatura plena em ensino religioso, ciências da religião ou educação religiosa;
II – conclusão de curso superior de licenciatura plena reconhecido pelo órgão competente, em qualquer área do conhecimento, cuja matriz curricular inclua conteúdo relativo a ciências da religião, metodologia e filosofia do ensino religioso ou educação religiosa, com carga horária mínima de quinhentas horas;
III – conclusão de curso superior de licenciatura plena, em qualquer área do conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação lato sensu em ensino religioso ou ciências da religião com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas e oferecido por instituição de ensino superior devidamente credenciada, nos termos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
IV – conclusão de curso superior de licenciatura plena, em qualquer área do conhecimento, acrescido de curso de pós-graduação stricto sensu, em nível de mestrado ou doutorado, em ensino religioso ou ciências da religião, reconhecido e recomendado pela Capes;
V – conclusão de curso superior de licenciatura plena, em qualquer área do conhecimento, acrescido de curso de metodologia e filosofia do ensino religioso, até 6 de janeiro de 2005, data de publicação desta Lei, oferecido por entidade ou instituição de ensino credenciada e reconhecida pela Secretaria de Estado de Educação.
(Caput com redação dada pelo art. 32 da Lei nº 21.333, de 26/6/2014.)
§ 1º Fica assegurada isonomia de tratamento entre os professores de ensino religioso e os demais professores da rede pública estadual de ensino.
§ 2º O profissional que satisfizer requisito definido em qualquer dos incisos do caput deste artigo poderá se inscrever em concurso público para docência de ensino religioso na rede pública estadual de ensino.
(Parágrafo com redação dada pelo art. 32 da Lei nº 21.333, de 26/6/2014.) (Brasil, 2005).

O que chama atenção aqui é a inclusão dessa disciplina nas 800 horas, o que contradiz as diretrizes nacionais curriculares do ensino fundamental e pareceres do Conselho Nacional de Educação, já cita-

dos. Também o art. 2º define campos de estudo a serem transmitidos cujas diretrizes caberão ao Conselho Estadual, incluindo na entidade civil "cultos e filosofias de vida e entidades que representem educadores, pais e alunos". O texto atualizado da lei amplia as possibilidades de habilitados a lecionar tal disciplina.

Em 2014, a Secretaria de Educação, junto com a de Planejamento, abriu editais para concursos e o Edital n.º 3/2014 é específico para essa disciplina, com prova realizada em 8 de março de 2015.

Conclusão

Esse longo caminho demonstra que o ensino religioso é um campo problemático quando se tem a laicidade do Estado e quando a sociedade civil vai se secularizando. Claro está que a tensão trazida por essa disciplina não tem um desenho homogêneo no ordenamento jurídico do país e do estado. Há variações contextuais que devem se situar no contexto das múltiplas mudanças pelas quais tal disciplina passou e passa.

Tudo indica que os pontos que mais se confirmam são a obrigatoriedade da oferta (às vezes indo além do ensino fundamental) e a matrícula facultativa. A obrigatoriedade, exceto nos Decretos do Estado Novo, entre 1937-1945, é norma legal a partir de 1934. E o quadro de Minas não foge à regra. Mas, excetuado o Decreto n.º 9.174, de 16 de dezembro de 1965, que não poderia contraditar nem a Constituição nem a LDB, a facultatividade é complementar à obrigatoriedade, embora com variações. É, porém, ponto de discussão o lugar dessa disciplina no horário escolar. Ora é fora do horário comum, como no Decreto de 1931, ora é dentro desse horário, como se tornou mais comum após 1934.

A atual discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular posta pela Lei n.º 13.005/2014 contém, pela via da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, essa disciplina como componente curricular sujeito ao debate e à consulta pública.

Outro ponto é a referência constante de dificuldades no recrutamento de docentes, sua formação e autorização. Ora se espera uma definição do poder federal, ora se abre tal definição para o campo federati-

vo. A atual legislação federal, via interpretação do Conselho Nacional de Educação, não acolhe essa disciplina como objeto de uma licenciatura, deixando-a em aberto para as instituições públicas estaduais. De qualquer modo, a trajetória de Minas Gerais evidencia que, lentamente, o docente dessa disciplina, com maior ou menor dificuldade normativa, vai se integrando no aparato administrativo do Estado.

Outro ponto de difícil manejo é o ônus para os cofres públicos, um ponto sempre variável entre os diferentes dispositivos. Os próprios defensores do ensino religioso só aceitam a presença de tal ônus caso tal ensino seja não confessional. Para os contrários, tal dispositivo é ofensivo ao caráter laico do Estado. Um sinal dessa dificuldade é que várias associações e muitos especialistas deram depoimentos ao Supremo Tribunal Federal quando da discussão sobre a constitucionalidade do parágrafo primeiro do art. 210 da Constituição.

Mais recentemente, nota-se o aparecimento da interdição de propaganda religiosa e de proselitismo no interior da escola e a crítica às discriminações. Esse é um ponto que cresce, ultimamente, já que é inadmissível que tal situação ocorra na sociedade, e principalmente na escola, lugar de igualdade e de respeito à diversidade.

A resultante é a de que o ensino religioso, visto pela sua trajetória no ordenamento jurídico, expressa uma tensão própria de sentidos opostos, cujas matrizes devem ser procuradas tanto no jogo dos interesses que promanam dos diferentes sujeitos interessados no assunto quanto no quadro mais amplo de uma sociedade que se pluralizou no processo de secularização.

Referências

A BÍBLIA sagrada: antigo e novo testamento. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1960.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1934.

BRASIL. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. Ministério da Justiça e Negócio e Interiores. *Constituições:* Federal e Estaduais. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. *Documenta*. Brasília: MEC; CFE, 1971. n. 132.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Documenta*. Brasília: CFE, 1977. n. 195.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Novos currículos para o ensino médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, n. 85, jan.-mar. 1962.

CUNHA, L. A. C. R. A educação carente de autonomia*:* regime federativo a serviço da religião. *Retratos da Escola*, v. 6, p. 95-104, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira:* católicos e liberais. São Paulo: Cortez; Moraes, 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação na Primeira Constituição Mineira Republicana. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 14, dez. 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, maio 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação*: governo provisório do mal – Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-91. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação na revisão constitucional de 1925-26*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

DANTAS, Douglas Cabral. *O ensino religioso na rede pública estadual de Belo Horizonte, MG:* história, modelos e percepções de professores sobre formação e docência. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

HORTA, José Silvério Bahia. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. São Paulo: Cortez; Associados, 1982.

MINAS GERAIS. Constituição (1891). *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1891.

MINAS GERAIS. Constituição (1945). *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1945.

MINAS GERAIS. Constituição (1947). *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1947.

MINAS GERAIS. Constituição (1967). *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1967.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989.

MOACYR, Primitivo. *O ensino público no Congresso Nacional*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1916.

NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da legislação do ensino*. São Paulo: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1962.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. *Educação e sociedade na Assembléia Constituinte de 1946*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições Estaduais Brasileiras e Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; PENIN, Sônia Terezinha de Souza. A educação na Constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, n. 12, jan.-dez. 1986.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Formas e sentidos do catecismo na história e sua representação na educação brasileira. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 14, n. 1, jan.-abr., 2015.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A luta dos católicos pela escola: Minas Gerais, anos 30. *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 17, p. 56 -63, jun. 1993.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

TAMBARA, Elomar. *A educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo*. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

TORRES, João Camilo de O. *História de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Difusão PanAmericana do Livro, 1962. 3 v.

As reformas educacionais em Minas Gerais: *dos ambiciosos ideais formativos em âmbito estadual à preparação para o trabalho nas políticas nacionais (1892-1976)*

Décio Gatti Júnior[1]
Rosângela Maria Castro Guimarães[2]

Este capítulo tem como tema central a legislação educacional mineira desde 1892 – ano da primeira lei educacional estadual – até 1976 –, ano do último programa de ensino que localizamos referente à regulamentação, em Minas Gerais, da Lei federal 5.692/71. Ao longo da investigação realizada, em especial no que se refere às fontes de pesquisa, o que incluiu a descoberta e o exame de um número significativo de leis, decretos, resoluções, regulamentos e programas de ensino, foi necessário estabelecer uma problemática específica que desse suporte a algumas escolhas que teriam que ser fei-

---

[1] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com estágio de pós-doutorado realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professor titular de História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Editor do periódico científico Cadernos de História da Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Beneficiário do Edital Universal do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig. E-mail: degatti@ufu.br

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora da área de Estudos Sociais do Colégio Jean Christophe. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: rmcguimaraes@netsite.com.br

tas, sobretudo diante da abrangência do período histórico envolvido. Assim, partiu-se da ideia de forma escolar (Vincent et al., 2001) para, por meio de uma análise contextual mais ampla, demarcar os cursos primário e de formação de professores primários (curso normal) como objetos privilegiados no conjunto de reformas que envolveram outros níveis de ensino no intuito de perceber a busca de constituição e de alterações à forma escolar em Minas Gerais no período em referência.

Ao longo da periodização delimitada, há uma nítida divisão quanto à competência de normatizar e desenvolver o curso primário e o curso normal, uma vez que, entre 1891 e 1930, tal iniciativa cabia aos governos estaduais, dada a descentralização que tradicionalmente – desde o período regencial, por meio do Ato Adicional de 1834 – se estabeleceu nesse setor, atribuição que foi assumida constitucionalmente pelos estados após a Proclamação da República. Nessa primeira fase, de 1891 a 1930, em termos do volume de dispositivos legais baixados, Minas Gerais é muito efetiva; e essa legislação é importante, pois deu suporte à emergência e ao desenvolvimento de uma forma escolar no âmbito interno desse estado[3]. Porém, após 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), e principalmente durante o governo do presidente Getúlio Vargas, efetivou-se a centralização das diretrizes para a educação no país, as legislações se tornaram mais rarefeitas, esparsas, e passaram a ser produzidas em dois âmbitos: no federal, sob o formato de diretrizes gerais, e depois no estadual, as regulamentações e adaptações às especificidades regionais.

Todavia, abordar um período tão longo requer, de antemão, considerar que a escola primária e a de formação de professores primários passaram por transformações por meio da emergência de mudanças ligadas à ampliação da escolarização e da diversificação das aprendizagens necessárias a uma sociedade que foi se tornando cada vez mais complexa. Isso nos permite, ao enfocar esse período, por meio da legis-

[3] Nessa fase de descentralização legislativa para o setor educacional, cada estado da federação desenvolveu seu próprio sistema de educação, o que ocasionou, além de uma história peculiar relativa a cada unidade da federação nesse setor (cf. Tanuri (2000)), também possíveis diferenciações entre alguns traços da forma escolar em cada um deles; todavia, há também semelhanças, pois os estados mais desenvolvidos, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro, serviram de modelos para os outros.

lação em questão, explorá-la considerando a teoria da forma escolar, cujo conceito é apresentado por Vincent et al. (2001, p. 10-11, destaques no original) do seguinte modo:

> Já definimos o que faz a unidade da forma escolar – seu *princípio de engendramento*, quer dizer de inteligibilidade –, como a relação com regras impessoais. A partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos); de outro lado, a história, quer dizer a "formação", o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor (em instituições e relações ao retomar e modificar certos elementos de formas antigas, [...]. E esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades, conflitos, e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre "em crise".

Os autores acima situam a emergência da forma escolar nas cidades francesas do final do século XVII quando uma nova ordem social foi instaurada, ou seja, a França torna-se mais urbana, e como parte dessa nova ordem, são criadas as escolas lassalistas sob nova configuração, pois destinadas a todas as crianças e ao povo (mesmo que este não necessitasse dos saberes escolares para o exercício de seus ofícios), numa relação inédita entre um "mestre" (num sentido distinto do mestre de ofício – do artesão que transmite um saber-fazer não escritural a um jovem) e um "aluno" (papel também distinto do aprendiz de um ofício). Essa nova relação é a relação pedagógica, que é diferente da relação de pessoa a pessoa, pois trata-se, conforme os autores em tela, da submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Mas como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola, espaço fechado e totalmente ordenado para a realização de seus deveres por cada um, em um tempo cuidadosamente regulado (Vincent et al., 2001, p. 13-15).

Quanto aos traços da forma escolar das escolas primárias e normais mineiras, o modelo principal, inicialmente, foram as escolas fran-

cesas. E as regras[4] e os princípios legais, com a implantação do regime republicano federativo de governo, passaram a ser definidos constitucionalmente (entre 1891 e 1930) pelos sucessivos presidentes de Estado (todos pertencentes ao Partido Republicano Mineiro – PRM) e respectivos secretários dos Negócios do Interior por meio de legislação específica – com vistas a organizar, reorganizar ou reformar o ensino –, e que constituiu a base documental da pesquisa para a produção deste artigo.

> A "reforma" como metáfora da mudança constitui uma das palavras-chave que caracterizaram o discurso político sobre a educação e a escola, [...]. As reformas aparecem, quase sempre, associadas à percepção de uma crise (interna ou externa) do sistema educativo e integram processos mais amplos de transformação política, econômica e social (Barroso, 2011, p. 685).

Todavia, para Prost (2013 apud Carpentier, 2015, p.74), as reformas distribuem-se em três níveis: o nível mecânico, quando é superficial porque não concerne nem à arquitetura de conjunto nem aos princípios de governo; o nível orgânico, quando modifica a arquitetura e a organização do conjunto; e o nível estrutural ou paradigmático, que toca nos próprios princípios e fundamentos da instituição. Mas esse autor alerta para o fato de que as reformas educacionais tanto podem ser bem-sucedidas como podem fracassar por diversos motivos, por exemplo: obstáculos em razão de dificuldades financeiras em períodos de crise econômica ou resistências da parte de alguma categoria envolvida diretamente na mudança.

Neste texto teremos como foco tão somente o plano legislativo para as escolas normais e primárias do estado de Minas Gerais; assim, a constante "crise" do ensino na escola real, mencionada acima por Vincent et al. (2001) e Barroso (2011), não será abordada, porque, por um lado, ultrapassa as limitações de um capítulo em face da amplitude da pesquisa que seria necessária para a evidenciação de polêmicas e

[4] Conforme Vincent et al. (2001), a regra, a partir do século XVIII, conforme a pedagogia da Luzes, passa a ser concebida não mais como imposição exterior a todos, mas como manifestação, em cada um, de uma razão universal.

conflitos travados no plano concreto de instituições escolares identificadas e, por outro, as frequências com que foram baixadas em Minas as leis educacionais e os decretos que as regulamentavam, independentemente do nível de reforma ou reorganização pretendido pelo legislador, nos permitem inferir a existência de uma crise entre as finalidades reais e as finalidades de objetivos[5].

Depreendemos dessas considerações de ordem teórica que, em geral, ocorrem embates entre as finalidades idealizadas ou prescritivas (denominadas também de teóricas ou de objetivo) e as do plano da realidade. E ainda que, quando nos baseamos unicamente nos textos oficiais, temos uma visão das finalidades definidas pelo legislador, o que nos leva a tratar da história das políticas educacionais, mas não do ensino real. Assim, considerando o plano das finalidades de objetivo, em sintonia com o pensamento de Chervel (1990), e também a teoria da forma escolar, conforme Vincent et al. (2001), elegemos como nossa categoria-alvo de análise ou simplesmente de descrições – a ser destacada na legislação educacional estadual e federal consultada – o aspecto da relação pedagógica[6] que se efetiva na codificação das relações

[5] De acordo com Chervel (1990), as finalidades do ensino ao longo do tempo vão se modificando. Nos primórdios (seu parâmetro também é a emergência da escola na França), predominaram as finalidades religiosas; depois, as finalidades sociopolíticas (que conforme os objetivos da sociedade em cada época, tanto determinam os conteúdos a ensinar quanto as grandes orientações estruturais para cada um dos tipos de ensino); há também finalidades de ordem psicológica; finalidades culturais diversas; e outras mais sutis: de polidez, higiene etc. E é por meio das disciplinas escolares que essas finalidades se manifestam, uma vez que cada conteúdo de instrução está a serviço de uma finalidade educativa. No processo de ensino, uma parte dessas finalidades repousa sobre objetivos explicitados em documentos como leis, ordens, decretos, acordos, instruções, programas, métodos etc. Mas nem todas as finalidades inseridas nesses textos oficiais constituem finalidades reais da escola naquele momento, e assim podem ser negligenciadas. Isto provoca uma defasagem entre o oficialmente programado e a realidade escolar. O que o leva a questionar sobre onde situar as finalidades: do lado da lei ou do lado das práticas concretas? O autor em tela considera esse um problema delicado, mas que pode ser contornado mediante a proposição de que o historiador do ensino faça uma distinção entre as finalidades teóricas ou de objetivo – que são aquelas inscritas nas leis –, e as finalidades reais – aquelas concretizadas no âmbito interno das instituições para satisfazer às necessidades da realidade local de determinada comunidade escolar (Chervel, 1990).

[6] A teoria da forma escolar (Vincent et al., 2001) comporta outros aspectos significativos, como: a) o espaço escolar – lugar específico da atividade de ensino, onde, com o decorrer da ampliação do processo de escolarização, todos obrigatoriamente devem passar; b) o tempo escolar – organizado racionalmente, com previsibilidade, objetiva pôr fim ao improviso, e é composto de múltiplos tempos: semana e ano letivos, séries, duração

sociais de ensino e de aprendizagem por meio da socialização escritural dos saberes, que são delimitados e formalizados quanto aos conteúdos, métodos e processos de ensino que a legislação – composta por normas impessoais – estabelece que sejam seguidos. Assim, por um lado, tais determinações legais conferem unidade às instituições escolares e, por outro, expressam as finalidades de objetivo do ensino que são próprias de cada época.

Para a obtenção de dados, optamos pela legislação educacional mais ampla contida em leis, decretos e decretos-leis, mas fomos levados também a buscar pareceres e programas de ensino. No processo de levantamento dessa documentação, houve necessidade de um grande investimento de tempo para consultas aos acervos da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG), tanto da biblioteca digital quanto física. Em primeiro lugar, buscamos o material digitalizado, e verificamos, ano a ano, os sumários de cada volume da *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*, desde 1891 até 1985, para identificar, por meio dos títulos, as leis ou decretos relativos à educação, todavia, nem todos os anos desse intervalo estão digitalizados. Depois, para uma consulta ao acervo físico, fomos à biblioteca da ALMG, momento em que solicitamos a impressão da totalidade da documentação, uma vez que o serviço de impressão era acessível, e que a atenção dos atendentes do setor de arquivo e biblioteca da ALMG, especial. Porém, data de março de 1963 o último decreto publicado na referida coleção e significativo para esta pesquisa. A partir daí recorremos às publicações diárias do Jornal *Minas Gerais*, na hemeroteca da Escola Estadual Brasil – em Uberaba –, que possui um acervo (encadernado) a partir da década de 1950, e aos acervos da Biblioteca do Professor (anexa à Magistra), em Belo Horizonte. As leis educacionais federais são poucas e bastante divulgadas, até mesmo em sites da internet.

Com todo o material em mãos, que soma milhares de páginas, procedemos a uma leitura cuidadosa em busca de conhecer o teor des-

---

de cursos, etc.; c) a relação pedagógica como uma relação social específica da escola, efetivada por meio de normas supra pessoais impostas aos professores e alunos, e que se traduz em relação de poder. Todos esses aspectos poderiam ser alvos de análise, todavia optamos apenas pela relação pedagógica, por estar, em geral, no cerne da maioria das propostas de reformas.

ses dispositivos para identificar aspectos interessantes ou emergências de novos traços na configuração da forma escolar, numa operação de comparação das determinações contidas nesses documentos.

Para a apresentação dos resultados deste trabalho, além de enfocar a categoria forma escolar, ainda consideramos a seguinte afirmação de Vincent et al. (2001, p. 12): "toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações; [...] a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas". Daí as breves contextualizações dos aspectos sociopolíticos brasileiros relativos às fases de emergências das leis e decretos.

Após as considerações finais, nós fornecemos um Apêndice contendo dois quadros: um das leis e decretos mineiros de 1892 a 1933; outro de 1946 a 1971, das leis federais e suas respectivas regulamentações e/ou proposições estaduais. Nos quadros são enumerados os principais dispositivos, seus títulos, identificações quanto às datas, aos responsáveis pela autoria e, à guisa de "observação", são apontados aspectos julgados relevantes ou esclarecedores. O objetivo desse apêndice é auxiliar os pesquisadores da História da Educação na identificação das leis mineiras, principalmente aqueles interessados no período da Primeira República.

O contexto histórico-educacional no Brasil e em Minas Gerais (1892-1976)

Os momentos de emergência das legislações educacionais enfocadas neste artigo são muito emblemáticos, pois ligados a fases históricas bem demarcadas: durante toda a Primeira República, temos a legislação mineira; em consequência da Era Vargas, as Leis Orgânicas de 1946; no período democrático pós-Vargas, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61; durante a ditadura civil-militar, a Lei 5.692/71.

A Primeira República brasileira é uma "época de transição entre dois períodos, um mais estável e estagnado e outro mais dinâmico e de estruturas de classes mais definidas" (Carone, 1978, p. 147). Por um lado, características políticas como o domínio das oligarquias agrá-

rias existentes desde o Império se mantêm, por outro, a economia e a sociedade passavam por mudanças com o início, embora incipiente, da industrialização. Outro traço desse período é a urbanização, que associada à industrialização, também produziu alterações sociais (Nagle, 2001). Em Minas Gerais, o aspecto da urbanização é marcado pela mudança da capital do estado de Ouro Preto para a moderna e planejada Belo Horizonte. Segundo Dulci (2005, p. 117), o projeto de transferência da capital estava associado a metas desenvolvimentistas. Esperava-se que a nova capital exercesse efetivamente o papel de centro de integração política e econômica do “mosaico mineiro”[7], e que contribuísse para colocar Minas nas trilhas do progresso. Outro fator que nos discursos dos políticos contribuiria para tirar o país ou o estado do atraso era a educação.

Em contrapartida, no texto da primeira Constituição republicana (promulgada em 24 de fevereiro de 1891), a educação é mencionada em apenas quatro artigos[8], e manteve a divisão já consagrada desde o Império (pelo Ato Adicional de 1834), em que a União se desobrigava da educação popular – níveis primário e normal – deixada aos estados, mas tomando para si a competência de legislar sobre o ensino secundário e superior.

Entretanto, a Constituição estadual de Minas Gerais[9] “se debruçará com um pouco mais de atenção do que a federal sobre a questão educacional” ao estabelecer que o ensino primário seria gratuito e o particular exercido livremente, que o Congresso estadual legislaria sobre os ensinos secundário, superior e a instrução primária (Gonçalves Neto; Carvalho, 2005, p. 271). Em consequência, foi sancionada a Lei n.º 41, de 3 de agosto de 1892, que conferiu certa organização aos

[7] Minas não constituía uma unidade econômica coerente, mas, sim, um “mosaico” de sete diferentes sub-regiões (cf. Wirth (1982)).

[8] Artigos 11, 34, 35 e 72, que, em conjunto, definem: o caráter laico e secular da escola pública; a existência de um ensino oficial regulamentado pelo Distrito Federal ou pelo Congresso Nacional; o federalismo na educação, pelo fato de o governo não tolher as iniciativas educacionais dos governos locais; a liberdade de abertura de escolas por parte da iniciativa privada; e uma subdivisão entre União e estados quanto à organização pública (Cury, 2005; Nagle, 2001).

[9] Disponível na biblioteca digital da ALMG, em: <http://dspace.almg.gov.br/xmlui/handle/11037/6666> Acesso em: 28 jan. 2016.

ensinos normal e primário, e estruturou burocrática e administrativamente o setor educacional em Minas sob moldes republicanos, composto hierarquicamente pelo presidente do Estado, responsável maior, auxiliado pelo secretário do Interior, que, por seu turno, exerceria a presidência do Conselho Superior (órgão administrativo, disciplinar e consultivo, composto de vários membros, natos e eleitos), e por outras autoridades e órgãos, como os inspetores escolares ambulantes, Conselhos escolares municipais (e distritais, nos distritos) e diretores das escolas secundárias[10].

Reiteramos que as leis e os decretos a partir daí são frequentes e numerosos, pois, no decorrer do período delimitado, identificamos mais de 40 desses dispositivos, conforme o inventário apresentado no Apêndice. Nesse sentido, Minas Gerais adentrou a década de 1930 "com expressiva bagagem no campo educacional, fruto de várias iniciativas governamentais" (Peixoto, 2000, p. 87). Todavia, essa condição não garantiu, nos primeiros anos da década, a permanência do funcionamento das escolas no estado, pois, conforme a autora em referência, o número de unidades escolares de Ensino Primário baixou de 5.173 escolas existentes em 1930 para 2.430 em 1932, com redução significativa de alunos atendidos (Peixoto, 2000, p. 87).

O período de governo de Getúlio Vargas entre 1930 e 1937 apresenta-se sob uma configuração política e socioeconômica muito específica. Por um lado, é marcado por lutas ideológicas em torno da forma do regime político, da atuação governamental para a superação da crise econômica e, no campo educacional, pela tentativa de resolver os problemas de disciplinamento da força de trabalho (Peixoto, 2000, p. 87) num país que tendia a industrializar-se e, consequentemente, a exigir mais escolarização da população. Mas, por outro lado, a "chamada Era Vargas com suas inovações, rigores de desmandos cristalizou-se como

[10] Essa estrutura hierárquica inicial foi passando por modificações, ou por meio da abolição de algum tipo de cargo ou pela criação de outros, ou por alterações nos números de componentes ou nas funções destes. Assim, à guisa de exemplo, pela Lei n.º 221/1897, foram abolidas as eleições para compor os Conselhos municipais e distritais, e os inspetores passaram a ser nomeados pelo presidente do Estado. Pouco depois, nova modificação, com a Lei n.º 1.348/1900, pois as funções desses conselhos, principalmente de inspeção, foram atribuídas ao promotor de justiça, transformado em autoridade escolar.

representação de um tempo no qual o Estado interveio para 'uniformizar' vários aspectos da sociedade brasileira que até então se manifestavam com as formas da fragmentação" (Freitas; Biccas, 2009, p. 61). No campo da educação, essa uniformização foi articulada por meio do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP)[11], criado em 14 de novembro de 1930, que inaugurou a centralização das decisões sobre as políticas educacionais; além disso, a Constituição imposta em 1937 definira como competência privativa da União o poder de traçar diretrizes para a educação nacional. Mas foi entre 1942 e 1946 que a legislação educacional definiu nacionalmente as bases comuns para os diversos níveis de escolarização e cursos por meio das Leis Orgânicas[12] ou Reformas Capanema. Embora essas leis para os ensinos primário e normal tenham sido baixadas após a ditadura varguista, os levantamentos de dados sobre o funcionamento do setor em cada unidade da federação, bem como todo o processo de elaboração, ocorreram anteriormente, conforme relata o ministro Raul Leitão da Cunha na Exposição de Motivos que acompanha a Lei Orgânica do Ensino Primário. Essas leis vigoraram durante a última metade dos anos de 1940, toda a década de 1950 e início da década de 1960, até a emergência de uma nova legislação.

Findo o período ditatorial de Getúlio Vargas, o país deveria retornar à normalidade democrática, situação que seria consubstanciada mediante uma Constituição que reafirmasse aspectos próprios desse princípio. Segundo Romanelli (1978, p. 171), a Constituição liberal e democrática de 1946 aliou garantias, direitos e liberdade individuais com intervenção do Estado para assegurá-los a todos, e assim fugiu à inspiração da doutrina econômica liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX, e também se distanciou da ideologia liberal-aristocrática das elites brasileiras do Antigo Regime. Sob esse espírito, o ministro Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores que trabalhou entre os anos de

[11] No âmbito dos estados, em lugar das Secretarias do Interior, foram criadas as Secretarias de Estado de Educação.

[12] Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942); Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (1946); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946); Lei Orgânica do Ensino Primário (1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (1946).

1947 e 1948 para propor uma reforma geral da educação. Em torno desse projeto de reforma que deu entrada na Câmara Federal em 1948, ocorreu uma ferrenha luta ideológica entre educadores ligados à Igreja Católica (que praticamente monopolizavam o ensino médio sob iniciativa particular) e o grupo dos "Pioneiros da Educação Nova", constituído nos anos 1920 (durante as Conferências Nacionais de Educação). Então renovados em seus ânimos, eles relançaram em 1953 o "Manifesto" (de 1932). Devido a essa disputa e a outros interesses políticos que também entraram em jogo, inclusive com o sumiço do projeto original, a reforma só se consubstanciou treze anos depois, por meio de um substitutivo que desaguou na Lei n.º 4.024/1961, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61). Conforme essa lei, no âmbito do Poder Executivo federal, o Ministério passaria a ser denominado Ministério da Educação e Cultura (MEC), cabendo a ele cumprir as decisões do Conselho Federal de Educação (CFE) (Brasil, 1961). Nos estados foram criados, além dos órgãos já existentes, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE). As formas de constituição e atribuições de ambos os conselhos foram definidas na referida lei. Mediante seu espírito democrático, essa lei foi alvo de regulamentação estadual para se adequar às especificidades regionais e locais a que se propôs, conforme veremos no decorrer deste artigo.

O tempo de tramitação da LDB/61 foi maior que seu período de validade, porque em meio às mudanças – nos campos político, econômico e até mesmo ideológico – ocorridas no Brasil com o golpe militar de 1964, as adequações no campo educacional se fizeram necessárias, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência desse contexto foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a Lei n.º 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e em 11 de agosto de 1971, a Lei n.º 5.692/71, que modificou os ensinos primário e médio. É interessante mencionar que influenciou no processo dessas reformas, além dos aspectos ligados à política interna do país, conforme Romanelli (1978), também a assimilação de ideias provenientes da assistência técnica dada pela USAID[13], mediante as quais o regime optou por adotar medi-

[13] Os Acordos MEC-USAID referem-se a uma série de convênios entre o MEC e a *Agency for Internacional Development* (AID), assinados e exercitados no período de 1964 a 1968,

das para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no país. Outra influência decorre da disseminação da teoria do capital humano, cujo conceito afirmam Freitas e Biccas (2009, p. 274):

> despontou como um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas com valor econômico. [...] representadas como se fossem produtos de um investimento prévio realizado pelo indivíduo, pela família ou pela sociedade. De acordo com Schultz, todas as capacidades úteis dos habitantes, sejam elas herdadas ou adquiridas, conformam o capital humano de uma população, embora para efeito do cálculo econômico sejam as adquiridas as que mais interessam.

Essas ideias podem ser percebidas nas orientações dos programas de ensino para o curso de 1º grau, que em Minas Gerais resultaram da regulamentação da Lei 5.692/71, principalmente as questões das habilidades e da capacidade útil do indivíduo, conforme poderemos ver no desenvolvimento deste texto.

A pedagogização das relações sociais de aprendizagem: conteúdos, métodos, processos e finalidades dos cursos primário e normal

Dadas as especificidades dos saberes trabalhados nos cursos primário e normal, o tema será apresentado separadamente e com delimitações. Primeiramente, trataremos do ensino primário com foco nas escolas urbanas e, após 1906, no grupo escolar; em seguida, teremos

---

alguns com vigência até 1971. Romanelli (1978, p. 210) transcreve parte do pensamento de John Hilliard, diretor de um escritório dessa agência entre 1966/73, no sentido de que a função da AID não era relativa a uma estratégia de educação, “mas de influenciar e facilitar esta estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles [...] dirigentes dos países em vias de desenvolvimento”. Esses convênios, conforme a autora, tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral da dominação, reorientada desde 1964, e de dar sentido objetivo e prático a essa estrutura, e assim lançaram as bases das reformas, baixadas com as Leis 5.540/1968 e 5.692/1971; mas, por outro lado, eles provocaram protestos e nesse sentido tiveram o efeito de contribuir para o agravamento da crise educacional.

como foco o ensino normal, e em ambos os momentos com base no seguinte pensamento:

> A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. [...]. Trata-se [a pedagogia] de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização, etc.); trata-se de fazer reviver, por um trabalho vivo específico (a prática pedagógica), os resultados do trabalho passado (Vincent et al., 2001, p. 28-29).

Quando se fala em saberes objetivados, delimitados quanto ao que é ensinado ou quanto à maneira de ensinar, é importante um esclarecimento: na legislação consultada, leis e decretos, nesse caso específico, referentes ao estado de Minas Gerais, antes da nacionalização das diretrizes educacionais, o que ocorreu na década de 1930, há uma sistematização: a lei que autoriza ou anuncia uma mudança no curso a que se refere é genérica, menciona as listagens de disciplinas ou atividades, mas a delimitação dos saberes formais a serem ensinados, bem como os métodos e processos recomendados para o seu ensino, vêm depois, na regulamentação da lei, por meio de um decreto contendo o detalhamento de sua execução.

O curso primário em Minas Gerais

Desde a Lei n.º 41/1892, houve a preocupação de definir e delimitar os conteúdos do ensino primário para cada um dos três tipos de escolas primárias: rurais, distritais e urbanas. Todavia, nessa lei não se definiu um método ou processo de ensino, isto é, *como ensinar*, mas apenas *o que deveria ser ensinado*. Nesse sentido o artigo 88 estabelece:

> a) Nas escolas rurais: Lições de coisas, desenho (facultativo); Escrita; Leitura; Ensino prático da língua materna, especialmente quanto à or-

> tografia, construção de frases e redação; Prática das quatro operações da aritmética, em números inteiros e decimais, sistema métrico, noções de frações ordinárias, regras de juros simples; Instrução Cívica e moral e leitura explicada da constituição do Estado; Noções práticas de agricultura (para o sexo masculino); Noções de higiene; Trabalhos de agulha (para o sexo feminino).
> b) Nas escolas distritais: O curso rural com maior desenvolvimento; Medidas de áreas e capacidades; Proporções, regras de três e companhia; Geografia do Estado de Minas Gerais; Elementos de Geografia do Brasil; Noções de história do Estado de Minas Gerais; Rudimentos de história do Brasil.
> c) Nas escolas urbanas: Os cursos rural e distrital, com maior desenvolvimento; Gramática portuguesa (estudo teórico e prático); Leitura expressiva e exercício de elocução; Aritmética, compreendendo o estudo das raízes quadradas e cúbicas; Noções de geometria; Geografia do Estado de Minas (completo); Noções de geografia geral; História de Minas; Elementos de história do Brasil; Educação Cívica; Leitura e explicação da constituição federal; Noções de ciências físicas e naturais, aplicadas à indústria, à agricultura e a higiene. Art. 89. Nas escolas haverá exercícios de canto coral, devendo ser adotados hinos patrióticos e, de preferência, mineiros (Minas Gerais, 1892, p. 56-7).

Conforme se pode observar, os conhecimentos que deveriam ser trabalhados iam se avolumando e aprofundando. Isto nos leva a considerar que havia uma dualidade de finalidades do ensino rural e do urbano. Todavia, quanto ao tempo para o ensino, este era igual: das 8h30 às 11h, ou das 13h às 15h30, que nos parece curto. Lembramos ainda que cada turma era composta de alunos com diferentes níveis de aprendizagem (classe multisseriada). Outra especificidade da época é a divisão entre os sexos; assim, havia as matérias específicas para os meninos – trabalhos manuais, exercícios ginásticos (evoluções militares) – e para as meninas – prendas, trabalhos de agulha (corte e confecção de vestuários) e elementos de economia doméstica.

Na lei seguinte, a n.º 221/1897, a listagem de atividades e de conteúdos de ensino foi simplificada, aproximando-se mais do que se defi-

nia para o curso primário rural na lei anterior. Todavia, essa lei não foi regulamentada em termos da forma de sua execução. Assim, consideramos que a emergência de um programa para o ensino primário só veio a ocorrer por meio do Decreto n.º 1947/1906, baixado por João Pinheiro dois dias após a Lei 439/1906, que o autorizava a reformar os ensinos primário e normal e a criar os grupos escolares. Porém, é importante lembrar: esse novo conceito de escola não abolia os outros tipos existentes: as rurais, as distritais, as singulares urbanas e as classes anexas às escolas normais. E a partir desse decreto, conforme esclarecido no início deste item, limitar-nos-emos a tratar dos saberes e processos de ensino para os grupos escolares.

O Decreto n.º 1947/1906 iniciava-se pelas instruções sobre os processos recomendados para o ensino das matérias num total de doze cadeiras[14]. Assim, destacava-se o nome da matéria ou atividade em negrito como um subtítulo, seguido pelo texto instrucional, a saber e sinteticamente: na cadeira de *Leitura*, pedia-se atenção desde a alfabetização às palavras[15] e às letras; em *Escrita*, exigia-se o tipo de letra (vertical redonda); em *Língua Pátria*, recomendava-se que a gramática fosse deduzida dos exercícios e não decorada; a *Aritmética* deveria ser ensinada por meio de dados concretos e com o uso de recursos pedagógicos; a *Geografia* deveria partir do particular e do conhecido observável na natureza para o geral e usar recursos materiais; em *História do Brasil*, deveriam ser selecionados os fatos grandiosos e a história dos grandes homens; a cadeira de *Instrução Moral e Cívica* deveria ter como objetivo inspirar os bons hábitos e o cumprimento dos deveres, sendo ensinada por meio de bons exemplos; *Geometria e Desenho* deveriam se ocupar de coisas concretas e próximas da vivência dos alunos; *História Natural, Física e Higiene* preocupar-se-iam com noções gerais das duas primeiras, e higiene seria para cuidar de si próprio; os *Exercícios Físicos* deveriam ter como intuito o bom desenvolvimento dos corpos; no caso de *Trabalhos Manuais*, para os meninos, o en-

[14] Nessa época, denominava-se cadeira a um agrupamento de matérias afins.
[15] O processo de alfabetização deveria ser feito utilizando palavras concretas em substituição à silabação e à soletração, tidas, registra o texto legislativo, como métodos "universalmente condenados".

sino técnico primário para a construção de objetos de uso e, para as meninas, utensílios domésticos de decoração, costura e bordados; em *Música Vocal*, em geral seriam ensinados hinos. Após essas instruções, seguia o programa propriamente com a seleção delimitada de conteúdos de estudos definidos por matéria/atividade, ano/série e semestre, acompanhados de seus respectivos quadros de horários por série e dias da semana: de segunda a sábado (Minas Gerais, 1906).

Além das instruções contidas no decreto acima, a Lei n.º 439/1906, de reforma dos ensinos normal e primário, se fez acompanhar pelo regulamento do Decreto n.º 1960/1906, em cujos artigos iniciais se esclarece que:

> Art. 1.º O ensino deverá ter sempre em vista promover a educação intelectual, moral e física, [...]. Art. 2.º O ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e prático e terá por base o sistema simultâneo. Art. 3º A educação moral [...] será comunicada em forma experimental e simples, [...] respirada na atmosfera da escola. Art. 4º A educação física [...] por meio da ginastica e exercícios espontâneos (Minas Gerais, 1906, p. 156).

Os traços da forma escolar delineados nessa época da reforma proposta por João Pinheiro quanto à pedagogização das relações sociais de aprendizagem (as instruções sobre o processo de ensino; certa hierarquização das matérias pela valorização da Leitura e da Escrita; a definição do método intuitivo e o ensino simultâneo) vão perdurar por bom tempo na escola mineira; contudo, sempre se encontra uma ou outra prescrição que difere em algum ponto.

Tal fato se deu por meio do Decreto nº 3.191/1911, que propôs uma listagem de matérias um tanto alongada, pois, além das já enumeradas acima, acrescentava: Física e Química; Mineralogia, Geologia, Botânica e Zoologia; Agricultura (apenas para escolas rurais); Trabalhos Manuais; e Ginástica, que vinha associada aos exercícios militares. Além desse aspecto relativo às matérias, outro ponto a destacar é quanto aos objetivos do ensino primário (conforme o art. 289), que agora visava não somente instruir as crianças, mas também desenvolver o corpo, educar as mãos, cultivar nelas a atividade e a vontade, formar o

espírito e o coração. E reforçando o método intuitivo, mas sem mencionar o nome, o texto desse dispositivo em questão registra (no art. 290): "São proibidas as teorias puras e as abstrações, considerados como tais todos os conhecimentos que as crianças não puderem adquirir pela observação direta dos fatos ou fenômenos" (Minas Gerais, 1911, p. 240).

Nesse decreto previa-se que seriam elaborados "programas especiais" para os diversos tipos de escolas primárias[16], que vieram cinco anos depois, por meio do Decreto n.º 4.508/1916[17]. E quanto aos programas para os grupos escolares, um dado interessante: consistiam em praticamente uma reedição daqueles elaborados na Reforma de João Pinheiro (Decreto n.º 1947/1906) quanto aos conteúdos, às instruções de ensino das matérias e aos horários (eram os mesmos quadros, contendo uma ligeira diferença: nesses últimos não havia aulas às quintas-feiras, e as instruções vinham após as listagens das matérias). Apenas dois anos depois foi baixado o Decreto n.º 4.930/1918[18], que mesclava os textos dos dois decretos mencionados acima com breves acréscimos nas instruções, e que, à semelhança da reforma de 1906, precediam o programa; mas, como o de 1916, nos quadros de horários, os recessos eram às quintas feiras. É interessante observar essa semana letiva com recesso às quintas-feiras, cuja explicação, consideramos, reside na influência da forma escolar francesa, uma vez que na França, informa Carpentier, conforme legislação educacional de 1894, esse dia era reservado à educação religiosa, fora do ambiente escolar, para aqueles que a praticavam (Carpentier, 2015, p. 79).

O próximo documento a propor uma reorganização do ensino primário (e que se efetivou por meio de uma regulamentação) foi a Lei n.º 800/1920[19]. O texto dessa lei é genérico, mas define os tipos de escolas

[16] Os diversos tipos de escolas existentes nessa época e em que constam instruções e programas de ensino são: os grupos escolares, as escolas singulares urbanas, as distritais, as rurais, as escolas noturnas e as escolas infantis. Esse último tipo de escola, para crianças de menos de 6 anos de idade, consistia em uma novidade, pois objetivava preparar a criança para o ensino primário.

[17] Baixado no governo de Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1914-1918), tendo como secretário do Interior Américo Ferreira Lopes.

[18] Ainda era presidente do estado Delfim Moreira da Costa Ribeiro, secretariado agora por José Vieira Marques.

[19] Antes desta foi baixada a Lei n.º 726, de 30 de setembro de 1918, por Artur da Silva Bernardes e Raul Soares de Moura, que mencionava, dentre outras providências, a

que ministrariam o "ensino popular": infantis, primárias, complementares técnicas (art. 1º); institui o ensino de noções de puericultura (nas escolas femininas), e o de urbanidade (art. 18); cria cadeiras especiais, denominadas "adaptativas", pois adaptadas aos alunos "defeituosos da vista" (cujos livros seriam impressos com letras de caracteres redondos e tamanho superior a 10); e em lugares com mais de 20 alunos "retardados mentais", seriam organizadas classes especiais (art. 46). Portanto, as principais novidades são a introdução de novas disciplinas e a ideia de inclusão, que amplia a abrangência da escolarização (Minas Gerais, 1920).

O regulamento que visava pôr em execução a Lei n.º 800/1920 veio no Decreto n.º 6.655/1924[20], configurando-se como uma espécie de passo a passo para todos os aspectos de que tratava. Há uma complexidade maior nesse regulamento, dadas as categorias, os tipos ou as classificações de escolas, a duração dos cursos e os objetivos da educação. Neste sentido, quanto às categorias, haveria dois tipos de escolas primárias: 1) infantis – com objetivo de desenvolver aptidões físicas e mentais, subdividir-se-iam em: jardins de infância e maternais; 2) primárias – com o intuito de prosseguir na cultura dos sentidos e no desenvolvimento de todas as faculdades dos menores, seriam classificadas quanto à duração dos cursos e à localização em: a) rurais, noturnas e ambulantes, essa última objetivando somente alfabetizar com curso de dois anos; b) distritais, urbanas singulares: com curso de três anos; c) urbanas reunidas e grupos escolares: com curso de quatro anos. Todas seriam mistas, com exceção das noturnas e ambulantes, só masculinas (Minas Gerais, 1925, p. 248-249). Em linhas gerais, o decreto mencionava os assuntos e as práticas que configurariam os cursos, todavia matérias, programas e horários seriam ainda organizados pela Diretoria da Instrução e submetidos ao parecer/exame do Conselho Superior.

Tais programas foram estabelecidos no Decreto n.º 6.758/1925[21], em cuja parte introdutória são dadas instruções sobre como ensinar as matérias ou realizar as atividades, e de forma mais minuciosa que

---

reforma do ensino primário e normal, propósito que tão logo não se efetivou.

[20] Baixado no governo do presidente Olegário Maciel, secretariado na pasta do Interior por Fernando de Melo Vianna.

[21] O presidente era Fernando de Mello Vianna, e o secretário do Interior, Sandoval Soares Azevedo.

nas instruções de decretos anteriores, traz algumas conceituações. A Leitura é nomeada como "a mais importante das disciplinas escolares. Além de ser a chave da literatura, dela depende, quase exclusivamente, a função principal da escola – habilitar o aluno a aprender por si mesmo" (Minas Gerais, 1925, p. 4). Para o 4º ano, fornece uma lista de 15 livros de literatura para a biblioteca infantil (primeira vez em que aparecem referências nesse sentido). A escrita vem em seguida, e também é valorizada como "elemento de êxito na vida, principalmente em certas profissões", categorizada como "auxiliar da leitura, parte integrante do ensino da língua pátria, e instrumento geral na aprendizagem de todas as matérias do programa escolar" (Minas Gerais, 1925, p. 9). À língua pátria também é dado destaque especial, pois é vista como "o mais forte laço da Federação Brasileira, e o seu ensino representará um serviço inestimável de solidariedade nacional" (Minas Gerais, 1925, p. 10). A seguir vêm as demais disciplinas usuais do currículo, e cada uma é destacada em sua importância. A novidade é a introdução da Urbanidade associada à Educação Moral e Cívica. Para o ensino da Urbanidade, não haveria uma cadeira específica, pois propõe-se que seja ensinada "nos exercícios de todas as especialidades do programa", inclusive no recreio. Os temas seriam relativos aos deveres para com Deus e com o próximo; o amor à pátria e aos pais; a obediência; as virtudes etc., para a formação do caráter e da consciência moral da mocidade. O decreto sugere organizar na escola a "Liga da Bondade", e fornece um modelo para os "Estatutos da Liga da Bondade" (Minas Gerais, 1925, p. 21-3).

Além da Urbanidade, outra novidade é relativa à realização dos "tests". Explicita a importância destes nas aulas de Leitura e Língua pátria, História, Aritmética e Geografia, e fornece como referência bibliográfica a obra: "Tests. Medeiros e Albuquerque, ed. 1924. Livraria Alves". Quanto aos programas propriamente, assemelham-se aos formatos apresentados nos decretos anteriores, compostos pelos conteúdos de ensino em cada disciplina e acompanhados, ao final, pelo quadro de horário semanal para cada categoria de escola.

Contudo, no ano seguinte ao decreto apresentado acima, houve troca de comando no poder executivo estadual, que foi assumido por Antônio Carlos Ribeiro (1926-1930), secretariado por Francisco

Campos, que baixaram no segundo ano de mandato novo regulamento do ensino primário: o n.º 7.970-A/1927. Este mantém, na configuração geral, muitos aspectos da legislação anterior (do Decreto n.º 6.655/1924), mas o papel da escola primária foi ampliado, pois, além de lugar de instrução, era configurada também como lugar de educação para a saúde, a higiene e a sociabilidade, compreendendo a cooperação e a responsabilidade. Nesse sentido, tinha como foco a assistência médica e odontológica, e ainda foram criadas instituições e associações escolares para atuar em outras direções, como o Clube de Leitura; o *Auditorium* (quinzenal); o Pelotão de Saúde; o escoteirismo; as associações das mães de família. E outras foram resgatadas ou revalorizadas, como as Caixas Escolares (normatizadas desde 1911), os Conselhos Escolares Municipais e os fundos escolares (previstos desde 1891), e a Liga da Bondade (criada no decreto anterior) (Minas Gerais, 1927).

O ensino primário continuou a ser dividido em dois graus: escolas infantis (jardins de infância e escolas maternais, sendo essas últimas creches para os filhos das operárias, funcionando da 7h às 17horas, ambas para crianças de 4 a 6 anos, utilizando o método de ensino de Decroly[22] e o material de Froebel[23]), e o curso primário propriamente. Além dos tipos de escolas existentes, haveria escolas especiais para dé-

---

[22] As palavras-chave observação, associação, expressão e globalização caracterizam, de modo bastante geral o nomeado método Decroly. Para Menezes e Santos (2001), trata-se de um método educacional desenvolvido pelo educador belga Ovide Declory (1871-1932), que partia da ideia da globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares, por meio da ideia de "centros de interesse" que seriam uma espécie de ideias-força em torno das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno. Para ele, existiriam seis centros de interesse que poderiam substituir os planos de estudo construídos com base em disciplinas: a) a criança e a família; b) a criança e a escola; c) a criança e o mundo animal; d) a criança e o mundo vegetal; e) a criança e o mundo geográfico; f) a criança e o universo. Foram as pesquisas em psicologia infantil de Decroly que levaram o educador à criação de um novo sistema de ensino primário, cuja finalidade seria preparar a criança para a vida. Dessa forma, concebeu a escola ideal, que deveria se situar em um ambiente que tornasse possível à criança observar, diariamente, os fenômenos da natureza e as manifestações de todos os seres vivos. Uma discussão interessante sobre Decroly e a difusão de suas ideias pode ser encontrada em Van Gorp, Simon e Depaepe (2010).

[23] Segundo Kishimoto (1996, p. 9), estes materiais incluíam: bolas de borracha, cobertas com tecidos de várias cores; esfera, cubo e cilindro de madeira, pequenas tábuas quadradas e triangulares para compor figuras; varinhas para traçar figuras; anéis e meio anéis para compor figuras, material para desenho, material para picar; material para alinhavo; varetas para entrelaçamento; material para modelagem etc.

beis orgânicos e classes especiais para retardados pedagógicos; esses últimos seriam identificados pelo fato de não promoção por três anos consecutivos e por meio da aplicação de “tests” psicológicos para determinar o QI.

Com isto consideramos que as finalidades do ensino primário em âmbito estadual foram ampliadas, tanto por meio do papel da escola quanto pelo alcance da escolarização primária, sob um conceito de inclusão próprio daquela época. A configuração do sistema estadual de educação mineiro se completou com outro regulamento, que tratou do aspecto da pedagogização dos saberes por meio de programas e respectivas instruções de ensino, baixados pelo Decreto n.º 8.094, de 22 de dezembro de 1927.

Nesse documento, antes de o secretário do Interior (SI) expor o programa relativo às disciplinas, aos conteúdos, aos procedimentos e aos recursos didáticos, ele apresenta seus conceitos referentes à escola, ao aluno, ao professor, ao método e ao objetivo do ensino primário. Para dar uma noção, nós pinçamos e sintetizamos algumas ideias, a saber: a escola é uma comunidade colaboradora da família e da sociedade na obra da civilização, é a sementeira de esperanças da Pátria, e cumpre ao professor fazê-la desdobrar-se em fecundas realizações. O professor é o guia dos alunos, encarregado de lhes explicar e de fazê-los compreender o meio social em que vivem; seu maior erro é fazer pelos alunos, é substituir-se a eles, não esperar que façam, querer adiantar serviço, quando adiantar serviço pertence ao aluno. O professor é a força motora; já o trabalho é o maquinismo, e o aluno é a matéria-prima. O professor organiza o trabalho que transforma o aluno, a matéria-prima, em produto de maior ou de menor valor. As três partes são inteligentes: professor, trabalho e aluno. Força motora é energia, e energia bem orientada pode chamar-se método. O método deve inspirar-se em três ordens de necessidades: o fim da escola, a psicologia da criança e o conhecimento das disciplinas. Menciona ainda que segundo Paul Bernard, é o método (chamai-lhe à vossa vontade: ativo, inventivo, sugestivo, experimental, interrogativo, intuitivo, etc.) que substitui na medida do possível a passividade pela atividade, que obriga o aluno não somente a olhar e escutar, mas a exprimir-se, a traduzir pela palavra,

pelo desenho, pela composição, pela manipulação, por meio da ação. O ensino primário tem seu fim em si mesmo, cabendo nessa fase formar o aluno para, no 1º ano, tornar-se "observador"; no 2º, um "conversador"; no terceiro, um "escrevedor"; e no 4º, um "autodidata" (Minas Gerais, 1927, p. 1556-1563).

Por meio desse breve apanhado de ideias estão os princípios escolanovistas, que fundamentaram a reforma em foco. Além de expor ideias, o SI, Francisco Campos, menciona em quem se apoia teoricamente para propor o programa: Amicis, Pestalozzi, Comenius, François Guex, Virgínia Almeida, Herbart, Buisson, Edmond Blanguermon, Paul Bernard, Horace Mann, Rousseau. E no decorrer do programa outros aparecem, como Decroly.

As matérias de estudo ao longo do curso primário para cada ano e tipo de escola eram as mesmas de antes, mas acrescidas de Noções de Coisas, e o Desenho foi reconfigurado como importante meio de expressão de ideias. Inicialmente ocupando boa parte do regulamento (da p. 1.567 à 1.751), há instruções detalhadas sobre a finalidade do ensino das matérias, orientações quanto aos procedimentos didáticos, estratégias para animar as aulas e trazer o ensino para a vida diária do aluno, a problematização dos conteúdos, as temáticas a serem tratadas, os objetivos a serem alcançados ao final de cada série em termos de habilidades e capacidades. Alguns conteúdos, como Geografia e Lições de Coisas, se fazem acompanhar por bibliografias; e a Leitura, por indicação de 20 obras da literatura nacional e estrangeira. Dentre essas orientações, e situando-se entre as instruções para as aulas de Desenho e para as de Geografia, ocupam maior espaço as dedicadas às de Noções de Coisas, a serem desenvolvidas em torno de centros de interesse infantil. Há sugestões para o preparo das lições, desde o 1º até o 4º ano, com adaptação do método de Decroly, que se fazem acompanhar de comentários sobre o papel do professor, e as operações intelectuais a serem exploradas com vistas à aprendizagem das crianças, tais como: observação do fato ou do objeto, associação (de ideias ou generalização) e expressão (oral, gráfica, desenho, recorte ou modelagem). Orienta-se também quanto à organização de atividades escolares, quanto às excursões escolares, às festas, aos exames, às Instituições e Associações Escolares, aos

diários de classe, às cadernetas dos alunos etc. Após tais "Instruções", ainda vêm os "Programas de ensino", isto é, as matérias referidas nas instruções com seus objetivos, suas finalidades e as listagens de conteúdos para cada ano discriminadas por semestre, acompanhados pelos quadros de horários para a semana letiva e com recesso às quintas e aos domingos (Minas Gerais, 1927).

Mediante todas essas determinações legais sobre o fazer do professor, pode-se considerar que o próprio regulamento exerceria o papel de um manual de orientação ao trabalho docente, o que demonstra também o quanto o modelo educacional do estado de Minas Gerais estava centralizado na Secretaria do Interior.

Ainda no governo de Antônio Carlos, foi baixada a Lei n.º 1.092/1929, que não trata propriamente de uma reforma da escola, mas de uma revogação do espírito laico que a Constituição de 1891 havia definido para o ensino, pois o primeiro artigo da referida lei registra: "Nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, é permitida a instrução religiosa, dentro do horário escolar, por um espaço de tempo nunca maior do que cinquenta minutos por dia, e não mais de três vezes por semana" (Minas Gerais, 1929, p. 55). Sob tal configuração, o ensino primário chegou ao final da Primeira República.

No período compreendido entre 1929 e 1946, não há alterações significativas na legislação educacional referente ao curso primário em Minas Gerais, provavelmente em função do movimento de reorganização do Estado Nacional por meio do fenômeno que foi designado por Estado Novo e que compreendeu o período de 1937 a 1945. Assim, apenas com a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei federal n.º 8.529/1946), que objetivou à unificação nacional e definiu as disciplinas e atividades para as três modalidades de cursos primários, elementar, complementar e supletivo, é que um fato novo e significativo ocorreu em termos de legislação para o curso primário nacional e, agora, por desdobramento, mineiro. Deste modo, para o primário elementar (onde se situavam os grupos escolares), a listagem é simplificada em relação à última reforma mineira, a saber: Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais aplicados à vida social, à educação para

a saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais; Canto Orfeônico; Educação Física (Brasil, 1946a).

Esse decreto esclarece (no art. 12) que "A adoção de programas mínimos não prejudicará a de programas de adaptação regional, desde que respeitados os princípios gerais do presente decreto-lei" (Brasil, 1946a). Ou seja, além dessas matérias poderia haver outras, conforme posteriores regulamentações estaduais[24]. Acrescenta ainda que o ensino religioso seria lícito, todavia não poderia constituir obrigação dos professores nem frequência obrigatória dos alunos (Brasil, 1946a, p. 2). Assim, a doutrina religiosa entrou oficial e nacionalmente no currículo da escola primária brasileira.

Todavia, não foram definidos (como nas leis mineiras de antes) os temas de estudos nem nomeado um método, mas foram estabelecidos (no art. 10) os "princípios" gerais para orientar a condução do ensino primário, que em síntese eram: desenvolver os conteúdos de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância; ter como fundamento didático as atividades dos discípulos; apoiar-se nas realidades do ambiente; desenvolver o espírito de cooperação e solidariedade social; revelar as tendências e aptidões dos alunos; inspirar-se no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana (Brasil, 1946a, p. 2).

Mediante tais definições, percebem-se mudanças nas finalidades desse ensino, uma vez que, em parte, as disciplinas se modificaram. Além disso, conforme já salientado, na reforma mineira que antecedeu a esse decreto-lei federal, o ensino primário foi colocado como tendo fim em si mesmo, cabendo nessa fase formar o aluno em sua individualidade para sucessivamente tornar-se "observador, conversador, escrevedor e autodidata" (Minas Gerais, 1927, p. 1556-1563) e desenvolver nele o espírito de cooperação, responsabilidade e sociabilidade, ideal que permaneceu, mas agora como fundamento didático. Já conforme essa Lei Orgânica, as finalidades, em síntese, seriam: proporcionar iniciação cultural (para o conhecimento da vida nacional, o exercício das virtudes morais e cívicas, dentro do elevado espírito de fraternidade

[24] Quanto a esse nível de ensino, não encontramos, nas fontes consultadas, nenhuma regulamentação estadual desse decreto-lei federal.

humana); oferecer (às crianças de 7 a 12 anos) a equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (Brasil, 1946a, p. 1).

Com o advento da Lei n.º 4.024/61, sob o contexto especial de que ela resultou, conforme mencionado anteriormente, foram estabelecidos os fins gerais da Educação nacional nos seguintes termos:

> inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos [...]; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; [...]; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (Brasil, 1961, p. 1).

Estes são fins estabelecidos para todos os níveis de ensino de que a lei tratou: do pré-primário ao superior e, portanto, configuram-se em finalidades e ideais muito amplos. Contudo, foram também definidas finalidades específicas do grau primário: "o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração ao meio físico e social" (Brasil, 1961, p. 5). Todavia, para o alcance dessas finalidades não foram nomeadas as disciplinas, uma vez que a lei não impõe um modelo unificado para o país, pois considera a existência de variedades de métodos de ensino peculiares às regiões e aos grupos sociais e estimula as experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos (Brasil, 1961, p. 4). A única disciplina nominalmente citada é o ensino religioso, para o qual foi aberto um espaço especial (nas Disposições Gerais e Transitórias) mediante os seguintes termos:

> O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por

ele, [...], ou pelo seu representante legal [..]. §2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva. (Brasil, 1961, p. 18).

Pelo teor generalista dessa lei federal e perante a ideia de respeito às peculiaridades regionais, cabia aos estados uma regulamentação para adequações e definições necessárias. Em Minas Gerais, isto foi feito por meio da Lei n.º 2.610/1962, em que o ensino primário foi estruturado em três categorias: fundamental comum (compreendendo o curso elementar – para crianças a partir dos 7 anos, em quatro séries –, e o complementar, de apenas uma série); supletivo (a partir de 14 anos, com quatro séries) e emendativo[25] (Minas Gerais, 1962).

No curso primário elementar, objeto de nossa descrição, haveria nas quatro séries oito disciplinas e atividades educativas: Língua Pátria; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais, Higiene e Puericultura; Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto; Educação Física; Instrução Moral e Cívica (Minas Gerais, 1962, p.13). Se comparada essa listagem com a anterior (a da Lei Orgânica), percebe-se uma mudança no enfoque dado a algumas disciplinas que agora são nomeadas de outra forma, como no caso de Língua Pátria, em lugar de Leitura e linguagem; Ciências Naturais, Higiene e Puericultura, em lugar de Conhecimentos gerais aplicados à vida social para a saúde e o trabalho; Aritmética e Geometria, em lugar de Iniciação Matemática. Assinalamos ainda a presença da Economia Doméstica, o que denota, ao lado da Puericultura, a dualidade da educação entre os gêneros, pois estas eram disciplinas voltadas às meninas, uma vez que a Lei federal, apesar de todo o liberalismo apregoado, não adotou o princípio da coeducação. E o ensino religioso foi mantido sob a mesma redação da LDBEN/61, acima registrada.

Ao definir as finalidades desse nível de ensino, percebe-se que o regulamento mineiro, por um lado, atende à lei federal, mas, por outro,

[25] Conforme texto do dispositivo, o curso emendativo consistia num esforço da escola primária para recuperar a saúde dos débeis orgânicos e dos retardados pedagógicos; com relação aos surdos-mudos e aos cegos, visava-se à sua integração ao meio social como cidadãos úteis. Esse curso seria futuramente regulamentado pela SEE/MG (Minas Gerais, 1962, p. 12-15).

resgata objetivos de leis educacionais da Primeira República ao enunciar, por exemplo, que a escola primária se propõe a formar física, intelectual, moral e socialmente os alunos, dotando-os de instrumentos fundamentais para o desempenho eficiente dos deveres de homem e de cidadão. Portanto, um pé na tradição, outro na inovação. Para isso, o programa deveria compreender "um mínimo essencial de cultura comum, o exercício de atividades e a formação de bons hábitos, o que se fixará mediante serviço permanente de investigações, devendo cada escola interpretá-lo, adaptá-lo e enriquecê-lo à luz das exigências e peculiaridades locais", uma vez que "impõe-se à escola primária atender ao movimento educacional contemporâneo, fora do país, em ordem de uma cuidadosa atualização de processos" (Minas Gerais, 1962, p. 14). Assim, a exemplo da lei federal, que dava liberdade aos estados para atender as suas peculiaridades regionais, também a lei estadual estendia essa liberdade às escolas para atender às realidades locais.

Ainda constituía uma finalidade da escola primária mineira desenvolver nos alunos o "instinto social, oferecendo-lhes oportunidades de exercer os sentimentos de sociabilidade, responsabilidade e cooperação" (Minas Gerais, 1962, p. 19-20), e, para isso, recomendava-se a organização de associações escolares e a promoção de atividades adequadas à infância para possibilitar à escola manter "intimas relações com o meio social" numa espécie de via de mão dupla: a escola incorporaria no seu organismo as influências positivas do meio, e em contrapartida estenderia a este os seus benefícios. Por essa razão, era necessária a existência de instituições escolares – Auditório, Hora de Histórias, Jornal Escolar, Clube de Leitura, Clube Agrícola, Pelotão de Saúde, Cooperativa Escolar –; de instituições complementares da escola – Associação de Pais e Professores e Associação de ex-alunos –; e de instituições auxiliares da escola – Caixa Escolar e Cantina Escolar (Minas Gerais, 1962, p. 19-20). Acrescentava-se ainda a assistência médico-sanitária, que seria prestada pelo estado a todos os escolares, abrangendo a odontologia, com obrigatoriedade de exame médico anual, preferencialmente no início do ano, a todos os professores, servidores e alunos. A assistência aos alunos teria caráter permanente, pois os discentes seriam alvo de observação constante de professores e

funcionários no que se referia a algumas moléstias específicas[26]. Esses aspectos constituem reedição de partes da reforma de Antônio Carlos/ Francisco Campos de 1927.

Quanto às orientações sobre os processos de ensino, percebe-se também um olhar no presente e outro no passado. Dentre as várias recomendações, consta que o professor deveria: servir-se dos recursos do meio para motivar e levar o aluno a compreender a natureza, amá-la e senti-la; induzir os alunos à aplicar os conhecimentos adquiridos pela observação e interpretação dos fatos; tornar a escola ambiente propício à prática dos princípios democráticos e aos exercícios das virtudes sociais e cristãs; aproveitar os eventos cívico-sociais para cultivar os sentimentos de nacionalidade e fraternidade humana (Minas Gerais, 1962, p. 15), dentre outras orientações.

Como usual, após um regulamento geral, seguiam-se os programas de ensino detalhando o que e como ensinar em cada disciplina. No caso dessa lei, o dito programa foi elaborado pela Comissão presidida pelo chefe do Departamento de Educação, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 13 de janeiro de 1964, e dado a conhecer no dia 30 de outubro de 1965, para ser implantado a partir de 1966, conforme consta no Decreto n.º 9.441/1966. Todavia, os programas de ensino não eram mais publicados na Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, como em tempos anteriores. Conseguimos localizar cópias encadernadas desses programas nos arquivos da Biblioteca do Professor, na Magistra, órgão da SEE/MG, em BH (Minas Gerais, 1965).

Essa publicação inicia-se com o discurso proferido pelo governador Magalhães Pinto (1961 a 1966) por ocasião da divulgação do texto do referido programa. Nesse discurso, ele justifica: "A reformulação do programa do ensino elementar teve em vista, sobretudo, a inter-relação entre a escola e a vida, bem como a adequação da cultura à realidade social" (Minas Gerais, 1965, p. 7). Na visão do governador, naquele momento ocorriam mudanças socioeconômicas rápidas e profundas na

[26] Trazia uma lista com 14 itens dessas enfermidades que abrangiam desde as mais comuns, como sarampo e rubéola, até angina, sífilis, supurações, parasitoses, intoxicações, manifestações de desajustamento emocional e social, com orientações sobre os procedimentos a serem adotados (Minas Gerais, 1962, p. 21).

sociedade brasileira e a escola precisava se vitalizar num ritmo compatível. Além disso, menciona a necessidade de enfrentamento do analfabetismo, questão crucial, pois o *déficit* de matrículas, em 1961, era por volta de 1 milhão e 200 mil crianças não atendidas no estado, por isso vinha buscando a ampliação dos espaços escolares por meio da construção de 400 grupos sob o formato de prédios de estruturas metálicas e 52 prédios de alvenaria, possibilitando aumentar 1.859 salas de aula.

Outro discurso registrado nessa introdução é o do secretário Estadual de Educação em 1964, professor Faria Tavares[27], ao passar às mãos do governador em questão o texto do referido programa após aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. Ele menciona também as transformações tecnológicas trepidantes que assolavam o mundo envolvendo os países desenvolvidos, mas que aos poucos iam se abrindo à civilização brasileira, daí a necessidade de instruir, educar, adestrar as novas gerações mediante inovações metodológicas e de conteúdo, mas, principalmente, por meio da integração da escola com a comunidade (lar, sindicatos, Igreja e todas as instituições da tessitura social: ruas, praças, oficinas, fábricas, comércio etc.). Mediante esse contexto, entendia que o programa consistia numa reforma de base, pois, conforme configurado: "A escola primária tem fim em sim mesma, independente de outros ciclos de estudos para o cumprimento de sua missão [...]. É comunitária; prepara para a vida; educa para a era tecnológica e os valores do regime democrático; assume finalidade em si". (Minas Gerais, 1965, p. 10).

O currículo do ensino primário, conforme esse programa, passou a ser composto pelas seguintes matérias e atividades: 1. Linguagem; 2. Estudos Sociais; 3. Matemática; 4. Ciências Naturais e Educação para a Saúde; 5. Arte, Trabalho e Vida; 6. Educação Física; 7. Educação Musical.

O programa para cada uma dessas matérias trazia, em geral, uma introdução onde era apontada a sua importância para o ensino

[27] Em 1965, por ocasião da divulgação desse programa, para implantação nas escolas no ano seguinte, o secretário Estadual de Educação era Aureliano Chaves, que proferiu a seguinte frase, também registrada nessa obra: "A grandeza de uma nação é fruto da capacidade de trabalho de seus filhos, que se aprimoram nos bancos escolares" (Minas Gerais, 1965, p. 10).

primário, os aspectos para os quais o professor deveria estar atento no momento do ensino, as finalidades ou objetivos gerais a serem alcançados, comentários sobre como o programa estava organizado em termos das sequências dos temas, sendo seguido do desenvolvimento propriamente, composto de um planejamento para ser executado em cada série (de primeira à quarta). Essa última parte, geralmente sob o formato de colunas, apresentava: a unidade ou assunto/tema de estudo, objetivos específicos, sugestões de atividades e formas de avaliação.

O programa de Linguagem era o mais longo, abrangendo da página 17 a 248, onde se esclarecia que o estudo da linguagem tinha sido organizado em torno dos aspectos da comunicação e relacionado às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever; por isso, os conteúdos a serem desenvolvidos seriam relativos à linguagem oral e à audição, à leitura (literária e informativa), à composição, à gramática, à ortografia e à escrita. Assim, o planejamento anual, em colunas, para as aulas de cada ano/série abarcava todas essas áreas, vindo acompanhado de referências bibliográficas (cartilhas, livros) e sugestões de atividades, exercícios, textos e poesias a serem utilizados nas aulas, e orientava também como avaliar.

Os Estudos Sociais, na ordem de apresentação do programa, foram colocados em segundo lugar, após o programa de Linguagem e antes de Matemática. Parece residir nisso certo simbolismo que remete à importância atribuída ao componente curricular, uma vez que sua finalidade foi descrita como visando essencialmente à "integração do indivíduo ao meio físico e social e a sua formação como cidadão ideal" (Minas Gerais, 1965, p. 250). Além disso, há uma justificativa sobre a razão da expressão "Estudos Socais", que entrava no programa em lugar da fórmula tríplice: Geografia, História, Moral e Civismo. O motivo da mudança residia no fato de o estudo proposto no programa ser mais amplo do que essas disciplinas, ao englobar conhecimentos de Política, Sociologia, Antropologia, Ética, Psicologia, Economia, e ao visar às diversas relações do homem com variados ambientes: natureza, sociedade e consigo mesmo.

Para não nos alongarmos muito nas descrições de cada um dos outros componentes do currículo, vamos nos ater a apresentar os obje-

tivos do ensino de cada um deles, que, por sua vez, contribuiriam para o alcance das finalidades do ensino primário já esclarecidas acima. Assim, à Matemática caberia desenvolver a habilidade de efetuar, com compreensão, os processos aritméticos, e prover à criança experiências para formar habilidade de aplicar os processos quantitativos em situações sociais dentro e fora da escola (Minas Gerais, 1965, p. 302). As Ciências Naturais e Educação para a Saúde foram vistos como conhecimentos muito importantes, naquele momento em que se vivia uma “era científica” e um “mundo complexo”; assim, os objetivos do ensino seriam levar a criança a adquirir conceitos que a ajudassem a interpretar e a integrar-se ao meio ambiente, a desenvolver atitude científica, interesse e apreciação pelo mundo, e habilidades para solucionar problemas (Minas Gerais, 1965, p.463-4). Arte, Trabalho e Vida foi a nomenclatura utilizada em lugar de “Artes Plásticas”, cujas *áreas de ensino* (sic) abrangiam o desenho e a pintura, técnicas manuais, trabalhos domésticos e decoração, arte cênica, filmagem, fotografia, horticultura, jardinagem etc., visando – segundo os autores do programa –, “dar às crianças, nos países subdesenvolvidos, melhores meios de expressão” (Minas Gerais, 1965, p.525-7). Os dois últimos componentes: Educação Física e Educação Musical, também apresentavam seus programas quanto às atividades básicas e formas de desenvolvê-las. Suas contribuições eram principalmente no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral às crianças, e em suas atividades complementares introduziam a ideia da interdisciplinaridade ao se proporem a auxiliar em atividades comemorativas. A educação física, por meio das dramatizações, excursões, já a educação musical prepararia canções alusivas aos temas das datas comemorativas.

De maneira geral, percebe-se nesse programa a ideia da existência de dois mundos: um desenvolvido e tecnológico, outro subdesenvolvido, onde o Brasil estava situado; todavia, percebe-se também a ideia de que por meio da educação escolar as futuras gerações poderiam ser melhor preparadas em busca de certa superação, no sentido de usar os conhecimentos escolares com propriedade para resolver os problemas da vida e de se integrarem ao mundo complexo e tecnológico que se estava delineando.

A Lei 5.692/71, ao fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, logo em seu 1º artigo já define que o objetivo geral, e bastante sintético, desse ensino seria "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (Brasil, 1971, p. 1). Ao inserir entre os objetivos a qualificação para o trabalho, já intui a inclusão no currículo de novos saberes que possibilitassem o alcance desse objetivo, que é então um elemento novo, uma vez que as leis anteriores já aludiam a objetivos no sentido do exercício da cidadania e do desenvolvimento pessoal dos alunos[28].

Quanto aos currículos, para ambos os graus, essa lei estabelecia um núcleo comum e uma parte diversificada: o primeiro composto por matérias fixadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e obrigatórias em âmbito nacional; e a parte diversificada composta por matérias relacionadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) para serem escolhidas pelas instituições de ensino com o objetivo de atender às peculiaridades locais, às relativas aos planos do estabelecimento escolar e à individualidade dos seus alunos. E a própria escola ainda poderia inserir estudos de matérias diferentes das indicadas pelo CEE, desde que aprovadas por esse órgão.

Outra especificidade dessa reforma é a introdução do conceito de currículo pleno, nomenclatura usada para designar a organização – mediante o estabelecimento de relação, ordenação e sequência das matérias nas séries de um mesmo grau ou entre um grau de ensino e outro, no âmbito de cada instituição escolar – das disciplinas, áreas de estudos e atividades resultantes das matérias fixadas pelo núcleo comum e pela parte diversificada, com vistas a proporcionar a educação geral (exclusiva nas séries iniciais do 1º grau e predominantes nas finais) e a formação especial com habilitação profissional no 2º grau.

Embora essa lei federal definisse a existência do núcleo comum e da parte diversificada, as únicas matérias relacionadas como obriga-

[28] No texto do Parecer n.º 853/1971, é feita uma referência ao artigo 1º da LDBEN/61, no sentido que todos os grandes objetivos da Educação Nacional aí expressos continuavam sendo válidos e buscados, uma vez que todos "devem inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana" (Brasil, 1971, p.181).

tórias na composição do currículo pleno foram as mencionadas no artigo 7º: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, e Ensino Religioso (esse último seria de matrícula facultativa, mas seu ensino far-se-ia nos horários normais dos estabelecimentos escolares).

Todavia, essa lei federal foi certamente a que até então se fez acompanhar do maior número de outros dispositivos (lei, decreto, decreto-lei, parecer, resolução, indicação)[29] para sua regulamentação e aplicação prática no âmbito concreto das instituições escolares. Um dos aspectos a ser regulamentado, em nível federal, foi quanto à definição – em termos do currículo mínimo obrigatório – das matérias componentes do núcleo comum. E estas foram fixadas por meio do Parecer do CFE n.º 853/1971, um documento razoavelmente longo e que esclarece a doutrina do currículo e os conceitos de vários termos específicos utilizados pelo legislador, dentre os quais currículo pleno, matéria, atividade, área de estudo e disciplina[30], cujos significados eram essenciais à compreensão para viabilizar a aplicação da lei. Além desses conceitos, foram esclarecidos ainda outros aspectos, como as questões de relacionamento, ordenação e sequência das matérias de ensino e o caráter da formação geral e da formação especial visadas na lei. Todavia, o aspecto de que buscamos nos acercar é o do estabelecimento do núcleo comum para o ensino de 1º grau, que foi assim definido:

> I – No ensino de 1º Grau: a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de

[29] Ver Azevedo (1979).
[30] Conforme o Parecer 853/71, *matéria* é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação (Federal e/ou Estadual), e em alguns casos acrescentados pela escola, antes de sua representação nos currículos plenos, sob a forma 'didaticamente assimilável' de atividades, áreas de estudo ou disciplinas; nas *atividade*s as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas *áreas de estudos*, formadas pela integração de conteúdos afins, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas *disciplina*s, as aprendizagens far-se-ão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (Brasil, 1971, p. 169-170).

> Comunicação em Língua Portuguesa, Estudos Sociais e Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo; (Brasil, 1971, p. 184).

No âmbito dos estados (conforme item II, art. 4.º, da Lei 5.692/71), caberia ainda aos CEE normatizar a organização do currículo pleno e relacionar para os respectivos sistemas de ensino as matérias componentes da parte diversificada para a escolha do estabelecimento.

Em Minas Gerais, a normatização se consubstanciou por meio da Resolução n.º 138/72, do CEE, que em seu artigo 3.º define: "I - São obrigatórias em todas as séries: a) em Comunicação e Expressão: Língua Portuguesa e Educação Artística; b) em Estudos Sociais: História, Geografia, Educação Moral e Cívica e OSPB; c) em Ciências: Matemática, Ciências e Programas de Saúde" (Minas Gerais, 1972). Quanto aos conteúdos específicos da parte diversificada, cuja escolha ficaria a critério do estabelecimento, a Resolução oferecia uma listagem em catálogo anexo, contudo já esclarecia que o aluno não poderia ser submetido simultaneamente à aprendizagem de mais de dois conteúdos integrantes dessa parte, o que delimitava, portanto, a liberdade de escolha do estabelecimento.

Em busca de mais concretude das propostas dessa reforma, vieram os Programas de Ensino do Primeiro Grau, que foram elaborados no âmbito da SEE por comissões especiais, para serem divulgados aos professores das instituições de ensino de 1ª a 8ª séries em todo o estado de Minas. Sob o formato de livretos, o 1º volume contém os programas de Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física –; o 2º volume, os de Ciências – Ciências Físicas e Biológicas e Matemática –; e o 3º, os de Integração Social (de 1ª a 4ª séries) e Estudos Sociais (de 5ª a 8ª séries).

Esses programas comentam e esclarecem aspectos da reforma previstos nas legislações; trazem algumas fundamentações teóricas, por exemplo, sobre os estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente teorizados por Piaget (para justificar a proposição de temas de estudo para determinada idade/série); definem – embora ainda no plano das finalidades idealizadas – o currículo escolar, pois estabele-

cem objetivos de ensino; delimitam os conhecimentos/saberes a serem trabalhados, as abordagens pedagógicas em termos das atividades, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem e formas de avaliação, sugerindo bibliografias aos alunos e professores e recursos materiais necessários para o ensino de determinadas matérias. Quanto à estruturação, há vários pontos comuns entre todos os programas, que em geral iniciam com uma parte introdutória, onde são tratados aspectos específicos relacionados à importância daquela matéria, à natureza dos seus conteúdos e objetivos gerais, às especificidades de seu ensino e aprendizagem. Em seguida, vem o programa propriamente, apresentado por série, contendo os objetivos e os conteúdos específicos seguidos pelas sugestões de atividades. Há também discursos recorrentes: de que as sugestões não significam imposição, pois o professor tem toda a liberdade, conforme sua realidade local, para usar de criatividade e ir além do sugerido, fazer diferente, experimentar, ser flexível e dinâmico; não trabalhar de forma estanque, e sempre buscar a integração dos conhecimentos, a correlação entre os saberes, a formação de atitudes positivas e valores nos alunos, como o humanitarismo, dentre outros.

Na impossibilidade de descrever neste capítulo detalhes a respeito de cada um dos programas, destacaremos apenas determinados aspectos de alguns deles, principalmente aqueles que avaliamos serem mais ambiciosos em suas proposições.

A Educação Física era matéria obrigatória definida no artigo 7º da Lei 5.692/71[31]; foi colocada nesses programas mineiros sob o enfoque da comunicação e expressão, objetivava o desenvolvimento físico e psicossomático, a plasticidade, a valorização e o reconhecimento da importância das atividades físicas; abrangia a assistência médica e odontológica ao estudante; propunha o entrosamento da escola com outras instituições da comunidade para o caso de o estabelecimento não dispor de espaços adequados aos serviços de saúde e às práticas esportivas, jogos e recreação. Assim, associações, clubes, corporações militares, praças etc. funcionariam como ambientes complementares do espaço escolar, aspectos que até certo ponto revelam o despreparo

[31] Mas também foi matéria-alvo de um regulamento específico por meio do Decreto n.º 69.450/71.

das escolas diante das idealizações legislativas. Além de instalações específicas, essa matéria previa a necessidade de materiais de uso permanente e de consumo.

Os Estudos Sociais, nomenclatura já utilizada desde o programa da reforma anterior, cuja finalidade geral explicitada era a formação do homem e sua integração na comunidade nacional e mundial como elemento útil por meio da organização lógica dos conhecimentos, da aquisição de atitudes de independência de julgamento, de solidariedade, tolerância, lealdade social, humanitarismo e civismo, propunha o estudo de conteúdos provenientes de vários campos: Geografia, História, Sociologia, Antropologia, Economia, Política e Educação Moral e Cívica. Nas delimitações dos conteúdos, por meio da definição dos temas a serem trabalhados em sala e das sugestões de atividades pedagógicas para o ensino, essa complexidade foi atenuada, uma vez que na 1ª série partia dos espaços mais imediatos de vivência da criança e ia se ampliando até enfocar, na 4ª série, aspectos relativos ao estado de Minas Gerais. Na 5ª e 6ª séries girava em torno dos aspectos históricos e geográficos do Brasil; na 7ª e 8ª séries, voltava-se aos espaços mais amplos: em geografia, análise geográfica dos continentes; em História, a história geral da Civilização. A Educação Moral e Cívica deveria estar disseminada nos conteúdos ao longo das séries, desde a 1ª até a 7ª, todavia, na 8ª série, compunha uma matéria específica, juntamente com OSPB.

Ciências Físicas e Biológicas (juntamente com a Matemática) também teve seu programa divulgado em um desses livretos publicados em 1973 sob o mesmo formato e estruturação dos demais; todavia, em 1976, foi publicado outro livreto, sob a denominação de *Manual de orientação – parte de educação geral do currículo de primeiro grau: Ciências Físicas e Biológicas*. A autoria desse material é atribuída conjuntamente ao Ministério da Educação e Cultura e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Na justificativa da publicação, comenta-se que os programas de ensino elaborados no âmbito do estado constituíam roteiros básicos e gerais, porém os professores deveriam considerar as condições materiais e os aspectos humanos, dentre outros fatores limitadores para a concretização das proposições; assim,

mediante uma preocupação do MEC e da SEE/MG, e com vistas a contornar esses problemas, o manual vinha auxiliar os professores a interpretar e executar os programas reformulados.

O manual apresenta-se dividido em duas partes. Na primeira, reforça os princípios básicos da organização do programa de Ciências apresentado em 1973, considerando a necessidade de um ensino mais concreto e assimilável, pois "uma das características da nossa época é um pragmatismo tecnológico que desaconselha qualquer forma de ensino diletantista" (Minas Gerais, 1976, p. 21); depois esclarece que a estrutura do programa fora organizada em torno de três áreas: Vida (conteúdos de Biologia), Matéria e Energia (conteúdos de Física e Química), Terra e Universo (Astronomia e Astronáutica). Já os programas de saúde – obrigatórios pelo artigo 7º – estão disseminados em meio aos conteúdos dessas áreas e deveriam ser desenvolvidos com vistas a levar ao aluno o bem-estar físico, mental e social (Minas Gerais, 1976, p. 22). Quanto à abordagem metodológica, recomenda a integração entre os conteúdos dessa matéria (para evitar estudos estanques, e exemplifica como fazer no Quadro I (Minas Gerais, 1976, p. 25) e a correlação entre ela e as outras do currículo. Discorre sobre os métodos de investigação ou "método científico", identificando suas modalidades e as características de cada uma e, em seguida, se acerca das questões relativas à avaliação que, por um lado, deveriam estar de acordo com os objetivos propostos e relativos aos conhecimentos em termos quantitativos, mas, por outro, afirma que deveriam predominar os aspectos qualitativos, e nesse sentido orienta o professor a avaliar as atividades de experimento por meio de itens predefinidos e relacionados às atitudes, habilidades, posturas e aos comportamentos do aluno durante o processo.

O último item dessa primeira parte sugere "atividades práticas para salas comuns e laboratórios improvisados", possivelmente uma realidade comum nas escolas de 1º grau do estado, que não eram equipadas com um laboratório razoável. Assim sugere, no lugar do laboratório propriamente, uma sala adaptada para as aulas de Ciências, contendo algumas características: carteiras móveis, armários com gavetas, prateleiras, tomadas, fogareiro, aquário, terrário, vivário. Fornece inclusive dois croquis com o layout, e por fim traz sugestões de atividades práti-

cas e experimentos para todas as séries relacionados a diversos temas de estudos, com descrições e ilustrações sobre os procedimentos.

Na segunda parte, mais esclarecimentos, orientações, reflexões e comentários antecedem o objetivo principal, que eram as sugestões dos planos de curso anuais para cada série (contendo o cabeçalho com identificações de praxe e em colunas: objetivos gerais, conteúdos, procedimentos didáticos, recursos materiais, correlação com as outras áreas, avaliação, bibliografia, observações e previsão do tempo de ensino). Em complemento aos Planos de Curso, seguem os Planos de Unidade de Trabalho Integrado contendo os mesmos itens, porém desenvolvidos de forma mais detalhada; e ainda a descrição das atividades de estudo após cada planejamento por série. Essa ordem se repete para todas as oito séries.

Embora, por um lado, todas essas orientações pudessem colaborar com o professor na execução de seu ofício, por outro, parecem revelar a existência de alguma dificuldade para a concretização do que fora planejado na legislação, e também que, embora se repetisse muito a ideia da não imposição, da flexibilidade e da liberdade dada ao professor, consideramos que orientações assim configuradas estavam impregnadas de direcionamentos e autoritarismos. Todavia, esse foi o último documento produzido no âmbito do estado pela SEE/MG com vistas à concretização da Lei 5.692/71 que conseguimos localizar na Biblioteca do Professor, em Belo Horizonte, e por isso optamos por demarcar nosso recorte final nesse ano de 1976.

A formação de professores primários no curso normal em Minas Gerais

Pela Lei n.º 41/1892, o curso normal foi definido como um ensino profissionalizante, ministrado sob o regime de externato, cujas escolas poderiam ser mistas, e "destinado a dar aos candidatos à carreira do magistério primário a *educação intelectual, moral* e prática necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres de professor, *regenerando progressivamente a escola pública de instrução primária*" (Minas Gerais, 1892, p. 67, destaques nossos). Assim, fica evidenciada a imbricação entre os cursos normal e primário, cabendo ao primeiro a

responsabilidade pela regeneração do segundo, o que significa um reconhecimento de que o ensino primário carecia de melhorias. Em termos das matérias de ensino que contribuiriam para o alcance desse objetivo, foi definido, no artigo 160, que seriam as seguintes:

> Português, noções de literatura nacional, francês, geografia geral e do Brasil, especialmente deste Estado, noções de história geral, especialmente a moderna e contemporânea, história do Brasil, noções de cosmografia, matemáticas elementares, noções de ciências físicas e naturais, de fisiologia, de higiene e de higiene escolar, de agricultura, de agrimensura e de economia política, pedagogia, instrução moral e cívica, desenho geométrico, topográfico, de ornato, de paisagem e de figura, caligrafia, música, ginástica, trabalhos de agulha, noções de economia doméstica (para as alunas), lições de coisas e legislação do ensino primário (Minas Gerais, 1892, p. 68).

Além de estabelecer a listagem das disciplinas e atividades para o curso, a Lei n.º 41/1892 também tratou sobre a forma de ensinar: "Não será permitido processo algum que anime o trabalho maquinal e substitua a reflexão por um esforço de memória" (Minas Gerais, 1892, p. 69). Essa orientação de que o processo de ensino não deveria ser mecânico e que valorizasse a reflexão em detrimento da memorização foi repetida na maioria de outras regulamentações.

Na lei seguinte, a n.º 221/1897, da listagem de disciplinas foi suprimido o ensino de noções de agricultura e de agrimensura. Outras mudanças foram no sentido de dar mais atenção a determinados temas, aspectos que foram melhor esclarecidos no Decreto n.º 1.175/1898, que regulamentou essa lei, pois estabeleceu as temáticas de estudo em cada disciplina. Assim, um aspecto chama atenção, pois, embora o ensino fosse dito laico, em Pedagogia, ministrada no 3º ano, estudar-se-iam "princípios gerais da moral teórica, deveres pessoais, deveres originados da família, *deveres sociais, cívicos e para com Deus*" (Minas Gerais, 1898, p. 148, destaques nossos).

De acordo com essa lei, os próprios docentes deveriam elaborar os programas de ensino da disciplina que ministravam para serem

submetidos à aprovação de uma comissão de professores pertencentes à Congregação da escola. Cada programa aprovado teria validade de três anos, e antes de findar esse tempo um novo programa já deveria ser apresentado para repetir o mesmo processo. Assim, as congregações tinham uma participação significativa na administração do ensino normal, pois, além de aprovar os programas, ainda exerciam outras atribuições.

Na reforma de João Pinheiro, baixada com a Lei n.º 439/1906, regulamentada pelo Decreto n.º 1960/1906, era de se esperar que houvesse para o curso normal mudanças marcantes, tanto quanto no primário. Todavia, consideramos que estas não se deram em igual profundidade, uma vez que, em relação às recomendações das legislações anteriores, foram mantidos os mesmos objetivos, processo de ensino e o papel das congregações. As únicas mudanças foram quanto ao local da prática, pois incluíam as salas dos grupos escolares, e no que se refere à duração do curso, que passou a ser de três anos; com isto simplificou-se também a listagem dos conteúdos, que seriam ministrados em seis cadeiras (cada cadeira teria apenas um professor regente, embora comportasse duas ou mais disciplinas), compreendendo: 1ª. Português e Francês; 2ª. Aritmética, Geometria e Escrituração Mercantil; 3ª. Geografia, História e Educação Moral e Cívica; 4ª. Noções gerais de Física, Química, História Natural e Higiene; 5ª. Música; 6ª. Desenho linear e a mão livre (Minas Gerais, 1906, p. 177). Percebe-se a supressão da cadeira de Pedagogia (em termos de aulas para o ensino teórico, porque a prática pedagógica permanecia) e a inserção de conhecimentos mais voltados ao mundo urbano e comercial.

Contudo, dois fatores ocasionavam diferenciações entre os programas das escolas normais mineiras: o protagonismo atribuído às congregações, e o fato de a Escola Normal da Capital (anunciada, desde então, como modelo para as demais) ser destinada apenas ao sexo feminino, enquanto as do interior poderiam ser mistas, com disciplinas para ambos os sexos. No decreto que se seguiu – n.º 2.836/1910 –, a duração do curso normal voltou a ser de quatro anos, com as mesmas disciplinas, porém agrupadas sob um formato diferente, totalizando 11 cadeiras; reafirmava a Escola Normal da Capital como modelo e de-

terminava que o curso normal deveria ser exclusivamente feminino, propósito que foi desconsiderado na Lei n.º 560/1911, que autorizou a criação de escolas normais regionais mistas, que seriam localizadas nas regiões Norte, Sul, Mata, Oeste e Triângulo Mineiro; porém, modeladas tanto quanto possível pela Escola Normal da Capital.

A lei acima foi regulamentada por meio do Decreto n.º 3.738/1912 no que diz respeito à estruturação e ao funcionamento dessas escolas regionais. Porém, em alguns pontos, diferenciavam-se da escola da capital, por exemplo, quanto às matérias. Haveria aulas de Pedagogia, de Metodologia e de noções de cosmografia; a prática profissional seria no *pedagogium* (uma espécie de escola de aplicação); os programas não seriam elaborados pela Congregação de professores (embora esta existisse, mas com menos atribuições), pois seriam expedidos pelo governo. Tal programa, tempos depois, foi expedido pelo Decreto n.º 4.128/1914, e era válido também para as escolas equiparadas[32], mas continha simplesmente os temas e atividades para cada ano do curso em cada uma das disciplinas que o compunha.

Desse mesmo ano, há o Decreto n.º 4.139/1914, que traz o programa da Escola Normal da Capital. Trata-se de um interessante documento, que revela as identidades dos professores-autores e é bem mais minucioso do que o destinado às escolas normais regionais, assemelhando-se a um planejamento de curso, prevendo inclusive as formas de exames (escritos, orais) e as atividades de ensino. Assim, evidenciam-se as diferenças curriculares entre os cursos do interior e o da capital. Mediante esse fato, o secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes, propôs ao presidente Delfim Moreira, por meio do Decreto n.º 4.524/1916, a uniformização do ensino nas escolas normais: modelo, equiparadas e regionais[33], em cujo artigo 1º registra-se: "O ensino nor-

---

[32] Uma Escola Normal particular ou municipal era alçada à categoria de equiparada quando atendia a determinados requisitos estabelecidos pelo governo estadual, o que significava que tal escola era oficialmente reconhecida.

[33] É precedido de uma interessante exposição de motivos do secretário do Interior, Américo Ferreira Lopes, em que justifica a necessidade da uniformização, faz também ao longo de 14 páginas (da 198 à 212) uma retrospectiva histórica da trajetória legislativa do ensino normal no estado, iniciada pela Lei n.º 13, de 28 de março de 1835, chegando até o ano de 1906, onde menciona o Decreto n.º 1908/1906 para mostrar a origem das divergências e diferenças entre os programas de ensino desse curso, apontando as

mal compreenderá a educação intelectual, física, moral e profissional... ministrada pela Escola da Capital, [...] Regionais Oficiais. E particulares equiparadas" (Minas Gerais, 1916, p. 213).

O curso teria quatro anos de duração, compreendendo 14 cadeiras[34] cujos processos de ensino deveriam ser: intuitivos e práticos, por meio da observação e não pela memorização, por isso os compêndios e as lições ditadas eram dispensados. (Mesmo sem querer julgar atos do passado, essa ideia de dispensar os compêndios nos parece estranha). A Escola Normal da Capital (exclusivamente feminina) seria modelo para as do interior (mistas) quanto às normas de administração, aos programas, horários, processos de ensino, à escrituração e ao regimento interno. Percebe-se que o papel da EN Modelo da Capital foi se consolidando ao estabelecer que os programas elaborados anualmente pela Congregação de seus professores[35] seriam executados também pelos professores das demais escolas normais.

Quatro anos depois, por meio da Lei n.º 800/1920, deu-se a proposição de uma ampliação na escolarização do curso normal, pois projetava-se a criação do ensino normal superior (podendo o governo contratar professores estrangeiros, mas sob a direção de um nacional) e idealizava-se também a reorganização dos cursos no sentido de alargar a prática do ensino. A regulamentação dessa lei veio somente após cinco anos, pelo Decreto n.º 6.831/1925, em que se delineava como se daria esse alargamento. Nesse sentido, estabeleciam-se os tipos de escolas com respectivas normas de funcionamento, matérias e horários – na Capital: a Escola Normal Modelo e a Escola Normal Superior; no interior: as escolas particulares equiparadas e as escolas normais regionais oficiais (ainda inexistentes, pois não instaladas), todas com classes ane-

---

desvantagens disso e justificando porque deveriam ser unificados entre os três tipos de escolas normais: modelo, regionais e equiparadas.

[34] As 14 cadeiras eram: Português; Aritmética e Escrituração Mercantil; Geografia Geral e Corografia do Brasil; Música; Desenho e Caligrafia; Costura e Trabalhos de Agulha, trabalhos manuais; Ginástica; Geometria e Desenho Linear; Noções de História Natural; Noções de Física e Química; História Geral e do Brasil e Educação Moral e Cívica; Francês; Pedagogia e Higiene (Minas Gerais, 1916, p. 214).

[35] Durante a consulta à legislação na biblioteca da ALMG, encontramos algumas publicações de regimentos internos da Escola Normal da Capital, mas não nos detivemos a enumerá-las, contudo, essa é uma informação que pode ser útil a algum pesquisador.

xas para a prática profissional. Nessas escolas, além do curso normal propriamente, haveria um curso fundamental de dois anos, espécie de preparatório para o ingresso no curso de formação. Os programas seriam anuais e elaborados pelos catedráticos da Escola Normal Modelo, que os remeteria ao Conselho Superior da Instrução para revisão e coordenação. Após aprovados seriam publicados, remetidos em folhetos às diretorias das escolas oficiais e vendidos às demais, com a reversão do dinheiro arrecadado às caixas escolares. Eles eram obrigatórios para todas as escolas normais. Já o curso normal superior, também de dois anos, objetivava o aperfeiçoamento pedagógico literário de normalistas.

Acompanhando esse regulamento, veio o Decreto nº 6.832/1925, que definia os programas. Estes passaram a ser mais detalhados, à semelhança do que ocorria no ensino primário, isto é, apresentando cada matéria com a definição dos conteúdos e, para algumas delas, as recomendações sobre os processos de ensino. Primeiro o programa para os dois anos do curso fundamental, depois o programa do curso normal, sendo que Português, Canto Coral e Desenho traziam as listagens do que ensinar e de como fazê-lo. Nas outras matérias, só as listagens dos conteúdos. Mas a vigência dessa normatização durou por apenas três anos, em consequência das mudanças no Executivo estadual, com a eleição de Antônio Carlos Ribeiro.

Logo depois de normatizar o ensino primário, o secretário do Interior, Francisco Campos, teve como foco o ensino normal. Na Exposição de Motivos, introdutória ao Regulamento do Ensino Normal, Decreto n.º 8.162/1928, parte do princípio de que, para se concretizar a reforma do ensino primário já em curso, fazia-se necessário ofertar ao futuro docente uma formação profissional remodelada, pois as raízes dos problemas do ensino público, assim como os fatores determinantes de sua solução, só poderiam ser atingidos e captados no domínio do ensino normal, matriz do ensino primário, cujos defeitos não estavam no currículo e nos programas, mas nos professores quanto aos métodos e técnicas de que até então dispunham para abordar e captar o interesse infantil e para promover um ensino concreto, intuitivo e palpável (Minas Gerais, 1928, p. 3-8). Esclarece que a inspiração para a reestruturação do curso tinha origem nos sistemas vigentes na Alemanha,

na Inglaterra, na Áustria e nos Estados Unidos, onde a formação dos professores se dava em cursos superiores; entretanto, as condições financeiras do estado não permitiam instalá-los (Minas Gerais, 1928, p. 9-10). Diante desse comentário, infere-se que o curso superior projetado no decreto anterior não saiu do papel. Na sequência dessa Exposição de Motivos, apresenta a nova organização curricular do curso normal, relacionando-a ao avanço do conhecimento científico no campo da psicologia educacional e aos métodos ativos de ensino, aspectos que foram melhor esclarecidos no texto do próprio decreto.

Os textos das reformas anteriores iniciavam, em geral, esclarecendo que o ensino normal teria por objetivo a formação dos professores primários, com vistas a regenerar o ensino primário. Nessa reforma, o art. 1º traz a seguinte redação: "O ensino normal tem por objeto formar os professores e demais pessoal técnico para o ensino primário do Estado, e será ministrado em duas categorias de Escolas: do primeiro e do segundo grau" (Minas Gerais, 1928, p. 82). Nas escolas de primeiro grau esse curso seria composto de duas etapas: Adaptação e Normal de 1º grau; e nas de 2º grau, três etapas, respectivamente de dois, três e dois anos, a saber: a) Adaptação – com o objetivo de complementar o ensino primário, era comum aos cursos normais de 1º grau; equivalia, em nosso entender, ao que foi denominado curso fundamental no decreto anterior; b) Preparatório – possuía um currículo muito semelhante ao curso normal de 1º grau, excetuando o fato de que neste havia Psicologia Infantil e Metodologia, mas no Preparatório não; c) Aplicação – espécie de curso de aperfeiçoamento, composto apenas por quatro cadeiras: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene, Metodologia, História da civilização, particularmente dos métodos e processos de educação e prática profissional.

Os programas foram baixados por meio do Decreto nº 8.225/1928, e como era praxe, nele há instruções sobre os procedimentos didático-pedagógicos, definição das disciplinas e dos conteúdos para cada curso (Adaptação, Normal de primeiro grau, Preparatório e Aplicação) ano a ano e os horários semanais das aulas. É dada especial atenção à disciplina Psicologia Educacional, que no curso de Aplicação seria estudada nos dois anos, sendo que, no primeiro, iniciar-se-ia com

o tema “A Psicologia e a Educação”, seguido por outros 16 temas, como: consciência, imaginação, afetividade, vontade, memória etc., num contexto genérico. A partir do segundo ano, os temas seriam voltados especificamente para a criança, sendo assim enunciados: “A vontade e sua evolução na criança”. Cada tema vinha acompanhado de instruções sobre o que trabalhar em termos teóricos, sendo seguido da proposição de realização de “tests” práticos. No curso normal de primeiro grau seriam dadas “Noções de Psicologia Infantil e Higiene” juntas, como uma só cadeira. Cada disciplina era acompanhada de bibliografia, para os alunos e para o professor. No caso da Psicologia Educacional, a bibliografia para os alunos constava de duas obras – uma de noções gerais e outra de testes –; já para o professor era bem extensa, com 32 obras, a maioria estrangeiras, não traduzidas, dentre os autores: Claparéde, Decroly, Piagée (sic), Thorndike. Na Metodologia, observava-se, por meio de uma nota, que nas aulas dessa disciplina o professor deveria “estabelecer as conexões ente a psicologia e a metodologia”. O programa se dividia em duas partes: geral e especial. Nesse último caso, era lecionada a metodologia voltada para cada matéria. Quanto à bibliografia, era semelhante à de Psicologia Educacional, ou seja, predomínio de autores estrangeiros, dentre os quais Dewey, Ferriére, Decroly, Compayré etc.

Antes de findar o mandato Antônio Carlos/Francisco Campos, foi baixado o Decreto n.º 9.450/1930, todavia, este consistia apenas em uma reafirmação do que fora estabelecido no Decreto n.º 8.162/1928, dado que as modificações foram apenas pontuais. Também o curso normal, assim como o primário mineiro, chegou ao final da Primeira República, em termos da organização curricular e quanto às finalidades de objetivo, bem definido e unificado no âmbito interno do estado.

Apesar de um hiato entre 1930 e 1946 quanto à legislação relativa à formação de professores primários em Minas Gerais, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530/1946), em âmbito federal, não significou uma grande ruptura ao que fora idealizado em Minas no final dos anos de 1920, uma vez que as finalidades gerais seriam: formar o pessoal docente necessário às escolas primárias, habilitar administradores escolares destinados a essas escolas e desenvolver e propagar os conhecimentos e as técnicas relativos à educação da in-

fância. Essa lei também estruturou o ensino normal em dois ciclos (na lei anterior foram denominados graus), definiu as disciplinas para ambos, recomendou a "adoção de processos pedagógicos ativos" e ainda repetiu uma orientação de forma muito semelhante e recorrente desde as primeiras leis mineiras: "a educação moral e cívica não deverá constar do programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino". E da mesma forma que no curso primário, o ensino religioso poderia constituir uma disciplina, porém os professores não teriam a obrigação de ministrá-la nem os alunos a de frequentá-la (Brasil, 1946b, p.1-4).

Todavia, essa lei federal exigia uma regulamentação por parte das unidades da federação quanto ao planejamento e desenvolvimento da rede estadual de ensino normal, objetivando não gerar escassez de pessoal docente habilitado e contribuir para a expansão do ensino primário, sob pena de que, se tal regulamentação não fosse providenciada e remetida ao Ministério da Educação e Saúde, o estado não receberia o auxílio proveniente do Fundo Nacional de Ensino Primário. Mediante essa exigência, o interventor federal em Minas Gerais providenciou as necessárias regulamentações baixadas por meio de dois decretos-leis: n.º 1.666/1946 e n.º 1.873/1946, que praticamente ou repetiam partes da Lei Orgânica ou descreviam aspectos que na lei federal haviam sido deixados à definição do estado. Assim, manteve no âmbito do estado as mesmas disciplinas definidas pela Lei Orgânica, que, no caso do primeiro ciclo, eram distribuídas pelos quatro anos do curso[36], privilegiando uma formação geral. Já para o normal de segundo ciclo, cursado após o ginasial, as matérias eram distribuídas por três anos, visando conhecimentos mais aprofundados no aspecto da formação profissional, uma vez que esse curso se articulava com os superiores em faculdades de Filosofia. Assim, as disciplinas eram: 1. Português; 2. Matemática; 3. Física e Química; 4. Anatomia e Fisiologia humanas; 5. Música e

[36] 1. Português, 2. Matemática, 3. Geografia Geral, 4. Geografia do Brasil, 5. História Geral, 6. História do Brasil, 7. Ciências naturais, 8. Noções de anatomia e fisiologia humanas, 9. Desenho e Caligrafia, 10. Canto Orfeônico, 11. Trabalhos manuais e (ou economia doméstica ou atividades econômicas da região), 12. Educação Física (acrescida de recreação e jogos no 3º e 4.º anos), 13. Psicologia e Pedagogia, 14. Didática e Prática de Ensino, 15. Desenho, 16. Noções de Higiene (Brasil, 1946b, p. 3).

Canto; 6. Desenho e Artes aplicadas; 7. Educação Física, recreação e jogos; 8. Biologia Educacional; 9. Sociologia Educacional; 10. Higiene (ou Educação Sanitária ou Puericultura); 11. Metodologia do Ensino Primário;12. História e Filosofia da Educação; 13. Prática de ensino.

Quanto ao ensino religioso, o Decreto-lei n.º 1.873/1946 apresentava um enfoque diferente da lei federal, com a seguinte redação: "O ensino religioso é de matrícula facultativa, e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável" (Minas Gerais, 1946, p. 301). Assim, parece-nos que poderia haver alguma liberdade para outras confissões que não apenas a cristã católica.

Em ambos os decretos-leis mineiros, faziam-se ressalvas (respectivamente nos artigos 10 e 13) relativas aos programas de ensino; no primeiro, estabelecia-se que, enquanto o decreto-lei federal não fosse regulamentado, o Instituto de Educação reger-se-ia pelos programas da Escola Normal (modelo) da Capital e de Aperfeiçoamento, existentes antes da Lei Orgânica, naquilo que com ele colidisse, e os casos omissos seriam resolvidos pelo diretor do Instituto ou pelo secretário de Educação; no segundo, enquanto não fossem formulados pelo Ministério da Educação e Saúde as bases metodológicas, os programas e horários das aulas nas escolas normais de segundo ciclo, seriam adotados os mesmos do Instituto de Educação; e nas escolas de primeiro ciclo, os das antigas escolas normais de primeiro grau. Com isso, percebe-se a prevalência da tradição e a continuidade do protagonismo da Escola Normal Modelo da Capital, transformada pela Lei Orgânica em Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Todavia, não encontramos outras regulamentações, nem federais nem estaduais, além das mencionadas acima. Porém, por meio de pesquisa sobre a história da disciplina História da Educação nos cursos normais mineiros[37], observamos que os programas das diversas disciplinas para o ensino normal de segundo ciclo, nessa época, foram elaborados pelos professores do IEMG e enviados para as escolas normais do estado, como evidenciamos no caso da Escola Normal Oficial de Uberaba.

[37] Cf. Guimarães (2016).

Esse modelo se manteve em vigor até a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN/61)[38], que propôs outra configuração à organização do ensino no país, uma vez que criou o ensino médio, denominação dada à fase existente entre o primário e o superior, e composto de dois ciclos: o ginasial e o colegial, que abrangiam, entre outros cursos, os secundários, os técnicos e os de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Sob o espírito democrático de não imposição de um currículo único para todo o país, essa lei estabeleceu (art. 35) que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, e que competia ao Conselho Federal de Educação indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias (cf. art. 40), dando relevo especial ao português, mas cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação completar a grade curricular e relacionar as matérias de caráter optativo que poderiam ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino de cada estado (Brasil, 1961).

Diante de tais proposições, questionamos: que mudanças afetavam o curso normal e o seu currículo em relação às Leis Orgânicas do Ensino que tinham prevalecido até então? Em nossa análise, eis os principais pontos: instituiu novas nomenclaturas e reagrupou todas as modalidades de cursos secundários (os realizados posteriormente ao primário e antecedentes do superior) sob a denominação de ensino médio; e reorganizou os cursos antes estanques por meio da instituição dos dois ciclos: o ginasial – com duração de quatro anos, em que os dois primeiros eram comuns a todos os cursos, e os outros dois mais específicos, pois com disciplinas direcionadas para algum tipo de for-

[38] Todavia, logo após a implantação da Lei Orgânica, um evento influenciou esse ramo de ensino por meio da "atuação desenvolvida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), de 1957 a l965 – resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID –, cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais no âmbito das metodologias de ensino, e com base na psicologia, objetivo esse que se estendeu também ao campo da supervisão e do currículo, com vistas a atingir ocupantes de postos de liderança que pudessem ter uma ação multiplicadora de maior abrangência [...]. Os multiplicadores considerados adequados a disseminar as inovações seriam os professores que atuavam nas escolas incumbidas da formação do professor primário: as Escolas Normais", e o Centro Piloto desse projeto foi instalado em Belo Horizonte (Tanuri, 2000, p. 78). Sobre esse tema, ver também Peixoto (2000).

mação – e o colegial, com duração de três anos, em que no terceiro o aluno deveria ser preparado para o ingresso no curso superior. Essa aproximação entre os cursos foi complementada mediante a instituição de disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas que conferiam caráter diferenciado aos cursos profissionalizantes, como no caso do ensino normal; também se criava a possibilidade de currículos diversificados entre as escolas dos estados, uma vez que as disciplinas optativas poderiam ser indicadas pelos Conselhos Estaduais de Educação e depois escolhidas pela instituição escolar por meio de uma listagem. Contudo, continuaria existindo o normal de primeiro ciclo, em nível ginasial; e o normal, que antes era chamado de segundo ciclo, agora denominar-se-ia colegial normal. Essas denominações, ginasial e colegial, também não eram novas, pois provinham das Leis Orgânicas do Ensino secundário.

A regulamentação dessa lei federal ocorreu em Minas por meio do Decreto n.º 6.879/1963, no sentido de apenas fixar os currículos para o ensino normal. Esse decreto reitera a existência dos dois níveis de formação de professores primários: no ciclo ginasial (em quatro anos + um) e no ciclo colegial (em três anos, após os quatro de ginasial), especifica as disciplinas e as práticas obrigatórias em termos de séries e número de aulas, e sugere as disciplinas e as práticas optativas, deixadas à escolha da instituição escolar.

Para os cursos de ciclo ginasial normal, a partir da terceira série iniciar-se-ia a formação pedagógica por meio das disciplinas optativas (mas, neste caso, praticamente obrigatórias): Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Filosofia da Educação e Introdução à Educação. Ao final das quatro séries o aluno receberia o diploma de conclusão do primeiro ciclo do curso médio, e com mais um ano de ginásio normal seria conferido a ele o diploma de regente de ensino primário.

Para os cursos colegiais normais, a grade curricular obrigatória a ser desenvolvida ao longo das três séries seria: Português; Matemática: aritmética e geometria; Estatística; Estudos Sociais Brasileiros; Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Introdução à Educação e Didática Teórica e Prática; Psicologia Educacional; Biologia Educacional e Higiene. Quanto às disciplinas optativas, foram suge-

ridas as seguintes: Educação Pré-Primária; Educação Complementar; Educação Suplementar; Educação Emendativa; Iniciação à Orientação Educacional; Língua Estrangeira Moderna. A única prática educativa obrigatória consistia na Educação Física, e para as práticas educativas optativas, foram sugeridas: Educação Cívica; Educação Musical; Artes Plásticas; Artes Industriais. Além dessas disciplinas e práticas obrigatórias e optativas, ainda haveria duas aulas de Educação Religiosa e uma de frequência à Biblioteca (Minas Gerais, 1963, p. 3). Assim, em relação à Lei Orgânica do Ensino Normal, há algumas disciplinas que permaneceram e outras que se modificaram, caso da Filosofia da Educação, que perdeu seu viés histórico, e ainda outras que foram instituídas, como Estatística e Estudos Sociais Brasileiros. E conforme a legislação, o currículo final seria definido no âmbito de cada escola normal pelo acréscimo das disciplinas e das práticas optativas entre as ofertadas.

Parece-nos que os conteúdos programáticos não foram claramente estabelecidos e comunicados aos professores no próprio ano de 1963. Essa observação decorre do fato de termos encontrado a publicação desses programas no órgão oficial de imprensa do Estado só em 17 de junho de 1964, portanto já em meados do ano letivo seguinte, sendo que, posteriormente, a *Revista do Ensino* (Minas Gerais, 1964, p. 38) repetiu essa publicação no final desse ano e, segundo registra: "atendendo pedido", esclarecendo também que tais programas haviam sido "elaborados por equipes de especialistas integrantes das diversas áreas do magistério oficial e particular do Estado de Minas Gerais". Tal fato nos leva a considerar que objetivava divulgar e corroborar as modificações.

Esse modelo sofreu transformações marcantes logo no início da década de 1970, com a Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), pois, conforme mencionamos ao comentar as mudanças introduzidas no curso primário, houve modificações na denominação e, principalmente, na estruturação de ambos os níveis de ensino, que enfocamos neste artigo. O curso denominado na lei anterior como colegial normal, com duração de três anos, passou simplesmente a fazer parte de um conjunto unificado de cursos de caráter profissionalizante denominado 2º grau, e que abarcava um amplo leque de possibilidades de habilitações profissionais.

Assim, em lugar dos cursos normais, foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), uma vez que, ao tratar (no art. 29) dos professores e especialistas, a Lei nº 5.692/71 estabelece que a formação desses profissionais para o ensino de 1º e 2º graus comportaria diferentes níveis, que se elevariam progressivamente, conforme definido no art. 30:

> Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (Brasil, 1971, p. 5).

Essa formação mínima, em nível de 2º grau, para o exercício do magistério referida na letra a, esclarece Saviani (2005), foi objeto do Parecer n.º 349/72, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 6 de abril de 1972 (Brasil, 1972), em cujo texto se previam duas modalidades básicas de curso, uma com a duração de três anos (ou 2.200 horas), que habilitaria o(a) profissional a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (ou 2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Nesse sentido, para atuação nas séries finais do 1º grau, ou em qualquer série do 2º grau, passou a ser exigida a formação em grau superior ou de curta duração, ou licenciatura plena, conforme os casos previstos. Portanto, a formação em nível de 2º grau passou a ser muito limitada em sua possibilidade de atuação docente, sendo superada por outras possibilidades de formação, e assim, possivelmente, esvaziada quanto ao interesse dos futuros profissionais.

O currículo das escolas profissionalizantes de 2º grau foi apresentado no mesmo Parecer, que também regulamentou o currículo do 1º grau, já citado anteriormente (Brasil, 1971), do qual, conforme Saviani (2005) derivou a Resolução n.º 8, que definiu o núcleo comum,

obrigatório em todo o território nacional, e que compreendia as matérias de Comunicação e Expressão, compostas por conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Estudos Sociais, cujos conteúdos eram Geografia, História, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil; Ciências, abarcando Matemática, Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. Quanto à parte diversificada, abrangia os Fundamentos da Educação, compreendendo os aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; e Didática, incluindo Prática de Ensino.

Todavia, nas nossas pesquisas para o levantamento de fontes para a produção deste capítulo, não encontramos programas elaborados pela SEE/MG para serem desenvolvidos nesses cursos profissionalizantes de magistério nas escolas de 2º grau do estado, tais como os livretos referentes aos programas do 1º grau, que apresentamos anteriormente. Assim, não temos mais detalhes a respeito da configuração assumida por esses cursos em Minas.

Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais, e inclusive ocorreram trocas dos nomes das instituições que ofereciam esses cursos, caso revelado por nós ao tratarmos da história da disciplina "História da Educação" na Escola Normal Oficial de Uberaba "Professor Leôncio Ferreira do Amaral"[39], uma vez que após a Lei n.º 5.692/71 essa instituição teve sua denominação alterada para Colégio Estadual "Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco", circunstância que, em nossa visão, interferiu na identidade da instituição, descaracterizando-a, assim despersonalizando o curso, que acabou por constituir apenas uma habilitação a mais e dispersa em meio a tantas outras que as escolas de 2º grau poderiam oferecer.

Considerações finais

Finalizamos este capítulo com uma reflexão sobre o esforço de criação de uma forma escolar que rompesse com os modelos anteriores

[39] Cf. Guimarães (2016).

no Brasil e, no caso específico deste texto, em Minas Gerais, mas também em outros estados da federação, o que se associa ao que Touraine (2012) nomeou como concepção clássica de modernidade. Segundo essa concepção, a racionalização suplanta e até silencia a subjetivação em nome do predomínio de uma consciência coletiva sobre a consciência individual, na qual o Estado assume a centralidade do processo de pedagogização da sociedade.

Neste sentido, parece fundamental para compreender o papel conferido à Educação pelos reformadores sociais desde o final do Século XIX, em especial na França, mas também nos desdobramentos vivenciados em outros países, em que a ideia de vontade geral é fundamental, tendo por base sobretudo Rousseau, mas que fez escola no pensamento de Kant, Hegel, Durkheim etc., conforme se pode depreender do texto a seguir:

> ao aceitar os vínculos que me obrigam frente à vontade geral é minha vontade, ou o que há de geral na minha vontade, eu continuaria obedecendo apenas a minha vontade e, por isso, permaneceria tão livre como era no estado pré-social. Mas Rousseau não se dá por satisfeito [...] com o célebre parágrafo que recomenda a coerção, pela força pública, de todo aquele que se recusar a obedecer à vontade geral, explicando que isso não é nada mais que forçá-lo a ser livre. [...] O que surpreende na afirmação de Rousseau não é que coerções devam ser impostas, mas que sejam elas, essencialmente, que tornem o homem livre (Marques, 2010, p. 5).

Marcondes (2007), por seu turno, afirma que Rousseau acreditava que a educação teria a função de formação dessa vontade geral, transformando o indivíduo em cidadão, em membro da comunidade por meio da substituição da "existência física independente" que todos nós recebemos da natureza por uma existência participativa e moral. Nas palavras de Rousseau (2015, p. 20-21):

> Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade de, por assim dizer, mudar a natureza humana; de transformar cada indivíduo, que, por si mesmo, constitui um todo perfeito e solidário, em parte de um todo maior, do qual esse indivíduo recebe,

> de certa forma, a vida e o ser; de alterar a constituição do homem a fim de reforçá-la; de substituir uma existência parcial e moral à existência física e independente que todos recebemos da Natureza. Numa palavra, é preciso que arrebate ao homem as forças que lhe são inerentes, para lhe dar forças estranhas, das quais ele não possa fazer uso sem a ajuda alheia. Quanto mais essas forças naturais estejam mortas e aniquiladas, maiores e mais duráveis são as aquisições, e também mais sólida e perfeita é a instituição; de sorte que, se cada cidadão nada é, nada pode ser sem a ajuda de todos os outros, e a força adquirida pelo todo é igual ou superior à soma das forças naturais de todos os indivíduos, pode-se dizer que a legislação se encontra no ponto mais alto de perfeição que possa ser atingido.

Como o tema central deste capítulo está ligado ao exame da legislação educacional, em especial a mineira, entre 1892 e 1976, na forma de leis, decretos, resoluções, regulamentos e programas, não é difícil constatar o eco dessa ideia inicial, de uma concepção tradicional de modernidade, com primazia do aspecto racional, e o papel central da ação humana, em que Deus é uma hipótese e as religiões tornam-se múltiplas e da esfera da vida privada, portanto afastadas do campo legislativo e estatal. Assim, a assertiva de Touraine (2012, p. 20) torna-se imperativa, pois

> O que vale para a sociedade, vale para o indivíduo. Sua educação deve ser uma disciplina que o liberte da visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e o abra ao conhecimento racional e à participação em uma sociedade que a ação da razão organiza. A escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais. O professor não é um educador que intervém na vida privada das crianças que não devem ser outra coisa a não ser alunos; ele é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo. A escola deve também substituir os privilegiados, herdeiros de um passado rejeitado, por uma elite recrutada através de provas impessoais realizadas através de concursos.

Há aqui um projeto social de grande envergadura e o exame da legislação educacional mineira e nacional, particularmente, do que se referiu à educação das crianças no curso primário e à formação de professores primários no curso normal, foi capaz de evidenciar os esforços estatais no que se refere à política educacional desde o início do período republicano até meados da década de 1970.

Almejava-se a formação do cidadão como meio do progresso e do desenvolvimento nacional, por meio do ensino escolar, com a fixação de diretrizes, conteúdos, programas e regulamentos. Em um primeiro momento, mais rico em termos propositivos, levando em consideração a legislação estadual e, depois de 1930, com alguma limitação programática, em virtude da centralização da legislação federal, até a predominância da preparação para o trabalho.

Sem dúvida, não foi uma trajetória sem contradições, como está evidenciado, por exemplo, na questão do ensino religioso, iniciado na legislação educacional mineira e, depois, implantado nacionalmente, mas que, por outro lado, também comportou uma série rica de iniciativas e empreendimentos de inovação e de experimentação, ao menos em termos legislativos, pois, no que se refere à realidade pedagógica, há necessidade ainda de trazer à luz investigações e estudos que cotejem mais diretamente o conteúdo prescritivo com aquilo que realmente ocorria nas diferentes instituições escolares, sobretudo, em um estado da dimensão territorial e humana que é Minas Gerais.

Referências

AZEVEDO, Gilka Vincentini Ferreira de. *Do ensino de primeiro grau; legislação e pareceres*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Departamento de Documentação e Divulgação, 1979. 575p.

BARROSO, J. Reformas Escolares. In: ZANTEN, Van Agnès. (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 685-688.

BRASIL. Exposição de motivos para o Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. *Câmara dos Deputados*, 28 dez. 1945. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>. Acesso em: 9 set. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 jan. 1946a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.

br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaoori-ginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 jan. 1946b. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em: 19 jun. 2009.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=navclient&hl=pt-PT&ie=UTF-8&gws_rd=ssl#hl=p-t-PT&q=lei+no+4.024%2F61+de+20+de+dezembro+de+1961>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. *Documenta n. 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971.

CARONE, E. *A República Velha*: instituições e classes sociais (1889-1930). São Paulo; Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.

CARPENTIER, C. De qual doença sofre a escola francesa? Reformas e refundação em questão? In: CATANI, D.; GATTI JR., D. *O que a escola faz?* Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia, MG: Edufu, 2015. p. 71-106.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CURY, C.R. J. A educação e a Primeira Constituinte Republicana. In. FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras* (1823-1988). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DULCI, O. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, A. de Castro. (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil Moderno*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 109-136.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. *História social da educação no Brasil* (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C.H. O nascimento da educação republicana: princípios educacionais nos regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do século XIX. In: GATTI JR., D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da educação em perspectiva:* ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP; Uberlândia/MG: Autores Associados; Edufu, 2005.

GUIMARÃES, R. M. C. *O percurso institucional da disciplina "História da Educação" em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928-1970)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

GUIMARÃES, R. M. C. *O ensino de História da Educação na Escola Normal*: entre o prescrito e a realidade escolar (Uberaba, Minas Gerais, 1928-1970). Uberlândia, MG: Edufu, 2016.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-68, jan.-jun. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338>. Acesso em: 23 abr. 2016.

MARCONDES, D. A filosofia política do liberalismo e a tradição iluminista. In: MARCONDES, D. *Iniciação à História da Filosofia*: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 2. ed. rev. ampl. 13. reimp. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 201-11.

MARQUES, J. O. A. Forçar-nos a ser livres? O paradoxo da liberdade no Contrato Social de Jean-Jacques Rousseau. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n. 16, p. 99-114, 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Método Decroly. In: DICIONÁRIO Interativo da Educação Brasileira: Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/metodo-decroly/>. Acesso em: 23 de abr. 2016.

MINAS GERAIS. *Coleção de Leis e Decretos de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1892, 1897, 1898, 1899, 1900, 1901, 1906, 1910, 1911, 1912, 1914, 1915, 1916, 1918, 1919, 1920, 1921, 1924, 1925, 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1946, 1962, 1963, 1964 e 1966.

MINAS GERAIS. Programa para o ensino normal em Minas Gerais. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, dez. 1964.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Programa do Ensino Primário Elementar*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1965.

MINAS GERAIS. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho federal de Educação (CFE). *Resolução n. 138*, de 1972. Arquivo morto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1972. Caixa Box PREMEM.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Programa do Ensino do Primeiro Grau*: Estudos Sociais. Imprensa Oficial: Belo Horizonte, 1973a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Programa do Ensino do Primeiro Grau:* Ciências (Ciências Físicas e Biológicas, Matemática). Imprensa Oficial: Belo Horizonte, 1973b. v. 2.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Programa do Ensino do Primeiro Grau*: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física). Imprensa oficial: Belo Horizonte, 1973c. v. 1.

MINAS GERAIS. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. *Manual de orientação*: parte de educação geral do currículo de Primeiro Grau: Ciências Físicas e Biológicas. Belo Horizonte: Minas Gráfica Editora Ltda., 1976.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEIXOTO, A. M. C. Triste retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: PEIXOTO, A. M. C. (Org.). *Lições de Minas*: 70 anos de Secretaria de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. (Lições de Minas 7).

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROUSSEAU, J. J. Do contrato social (ou Princípios do Direito Político). *Portal Domínio Público*, 2015. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Centro de Educação*, Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 25 abr. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14. p. 61-88, maio-ago. 2000.

TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. Tradução: Elia Ferreira Eidel. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VAN GORP, A.; SIMON, F.; DEPAEPE, M. A rede cultural da escola de Decroly em Bruxelas: a teoria da organização e a função de guardião da História. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, MG, v. 9, n. 2, p. 329-345, jul.-dez. 2010. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11449/6727>. Acesso em: 23 abr. 2016.

VINCENT, Guy et al. Sobre a história da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun. 2001.

WIRTH, John D. *O fiel da balança*: Minas Gerais na Federação Brasileira (1889-1937). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Apêndice

Quadro I – Leis e decretos sobre a organização dos ensinos normal e primário em Minas Gerais (1892-1933)

Item	Identificação da lei ou decreto-lei	Quantidade de artigos e páginas	Nome do presidente, período de governo e secretário do Interior (e/ou de Finanças)	Observações/ Aspectos relevantes
1	Lei n.º 41, de 3 de agosto de 1892 Dá nova organização à instrução pública do estado de Minas	341 artigos Páginas 43 a 99	Affonso Augusto Moreira Penna De 14/7/1892 a 7/9/1894 Theophilo Ribeiro	Confere uma estrutura republicana ao setor educacional da competência do estado
2	Lei n.º 221, de 14 de setembro de 1897 Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária	36 artigos Páginas 14 a 19	Chrispim Jacques Bias Fortes De 7/9/1894 a 7/9/1898 Dr. Henrique Augusto de O. Diniz	Estabelece pequenas mudanças em relação à lei anterior
3	Decreto n.º 1.175, de 29 de agosto de 1898 Promulga o Regulamento do Ensino Normal	342 artigos Páginas 144 a 200	Idem	Regulamenta a Lei n.º 221, de 3/8/1897, que se remete (art. 18) à Lei n.º 41, de 3/8/1892
4	Lei n.º 281, de 16 de setembro de 1899 Dá nova organização à instrução pública do estado de Minas	30 artigos Páginas 40 a 43	Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão De 7/9/1898 a 21/2/1902 David M. Campista (Finanças)	Modifica ligeiramente as matérias do curso primário e as cadeiras do curso normal
5	Lei n.º 1.348, de 8 de janeiro de 1900 Promulga o regulamento das escolas de instrução primária	151 artigos Páginas 27 a 63	Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão De 7/9/1898 a 21/2/1902 Wenceslau Braz Pereira Gomes	Regulamenta a Lei n.º 281, de 16/9/1899, contendo normas de disciplinamento para todos os envolvidos no setor
6	Decreto n.º 1.353, de 17 de janeiro de 1900 Determina o número de escolas primárias do estado	7 artigos Páginas 181 a 198	Idem	Enumera as escolas primárias para cada sexo e as mistas, e define as suas localizações
7	Decreto n.º 1357, de 29 de janeiro de 1900 Divide o estado em circunscrições literárias	0 artigos Páginas 212 a 215	Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão De 7/9/1898 a 21/2/1902 David M. Campista (Finanças)	Identifica as circunscrições e as respectivas comarcas
8	Decreto n.º 1.370, de 15 de março de 1900 Amplia e modifica disposições do Decreto n.º 1.353 sobre cadeiras de instrução primária	12 artigos Páginas 289 a 291	Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão De 7/9/1898 a 21/2/1902 Wenceslau Braz Pereira Gomes	Redefine as cadeiras distritais e as urbanas, que são discriminadas por sexo.
9	Decreto n.º 1.400, de 6 de agosto de 1900 Aprova as instruções que se devem observar nos concursos para provimento de cadeiras primárias	38 artigos Página 380 a 390	Idem	Espécie de edital de concurso para professores primários, contendo os programas dos exames
10	Lei n.º 318, de 16 de setembro de 1901 Reorganiza diversos ramos do serviço público do estado	26 artigos Páginas 20 a 25	Dr. Francisco Silviano de Almeida Brandão De 7/9/1898 a 21/2/1902 David M. Campista (Finanças)	Prevê a suspensão do funcionamento de escolas normais, mas também as ressalvas
11	Decreto n.º 1.908, de 28 de maio de 1906 Estabelece a distribuição das matérias do ensino normal pelos quatro anos do curso e uniformiza seus programas em todas as escolas normais	2 artigos (+ programas e instruções) Páginas 31 a 60	Francisco Antônio de Salles 7/9/1902 a 7/9/1906 Delfim Moreira da Costa Ribeiro	Propõe modificações interessantes, que deveriam vigorar a partir de 1907, todavia, em setembro de 1906, o novo governo baixou a lei a seguir: Lei n.º 439, de 28 de setembro de 1906.

continua na p. 216

continuação da p. 215

12	Lei n.º 439, de 28 de setembro de 1906 Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências	31 artigos Páginas 20 a 24	João Pinheiro da Silva 7/9/1906 a 26/10/1908 Manoel Thomaz de Carvalho Brito.	Propõe a criação dos grupos escolares, um lugar específico, com turmas divididas por série, dentre outras mudanças
13	Decreto n.º 1947, de 30 de setembro de 1906 Aprova o programa do ensino primário	0 artigos Página 105 a 149	Idem	Contém os programas de todas as matérias do curso primário para cada série por semestre, sendo estas precedidas de instruções sobre como ensinar. O tempo escolar é previsto por série
14	Decreto n.º 1.960, de 16 de dezembro de 1906 Aprova o regulamento da instrução primária e normal do estado	268 artigos Páginas 156 a 206	Idem	Define as finalidades tanto do ensino primário quanto do normal (feito em três anos), o método intuitivo e prático, o sistema simultâneo, a construção dos grupos escolares (haveria padrões), a ascendência da Escola Normal da Capital (Modelo) e as normas disciplinares para todos (alunos, professores, empregados etc.)
15	Decreto n.º 2.836, de 31 de maio de 1910 Aprova o regulamento que reorganiza as escolas normais do Estado	96 artigos Página 151 a 166	Wenceslau Braz Pereira Gomes 3/7/1909 a 7/9/1910 Estevão Leite de Magalhães Pinto	Redistribui as matérias de ensino do curso normal que volta a ser de quatro anos, e reafirma a Escola Normal da Capital como modelo
16	Decreto n.º 3.123, de 6 de março de 1911 Aprova o Regimento Interno da Escola Normal da Capital	100 artigos Páginas 71 a 90	Júlio Bueno Brandão 7/9/1910 a 7/9/1914 Delfim Moreira da Costa Ribeiro	Os regimentos dessa escola eram anuais, e embora fosse modelo para as demais do estado, existiam diferenças entre elas: a da capital era só para moças, e as do interior eram mistas
17	Decreto n.º 3.191, de 9 de junho de 1911 Aprova o regulamento geral da instrução do estado	487 artigos Páginas 165 a 296	Idem	Constitui uma espécie de reafirmação com maiores detalhamentos de regulamentos anteriores (decretos n.º 1947 e n.º 1960), mas também introduz algumas mudanças
18	Lei n.º 560, de 12de setembro de 1911 Cria cinco escolas normais e contém outras disposições	7 artigos Páginas 86 e 87	Idem	Autoriza o governo a criar cinco escolas normais no estado
19	Decreto n.º 3.738, de 5 de novembro de 1912 Aprova o regulamento para a execução da Lei n.º 560, de 12 de setembro de 1911	310 artigos Páginas 835 a 890	Idem	Propõe a criação do Pedagogium (espécie de escola de aplicação anexa à escola normal, para a prática de normalistas) e descreve aspectos do seu funcionamento
20	Decreto n.º 4.128, de 17 de fevereiro de 1914 Aprova os programas de ensino para as Escolas Normais Regionais e Equiparadas	0 artigos Página 54 a 73	Júlio Bueno Brandão 7/9/1910 a 7/9/1914 Américo Ferreira Lopes	Contém as descrições dos conteúdos a serem ensinados em cada disciplina, o ano do curso e as quantidades de horas a elas destinadas

continua na p. 217

continuação da p. 216

21	Decreto n.º 4.139, de 3 de março de 1914 Aprova os programas da Escola Normal da Capital para o ano letivo de 1914	0 artigos Páginas 79 a 119	Idem	Os programas são apresentados por cadeiras, com a identificação do professor responsável, que descreve os conteúdos de estudo para os exames escritos e/ou orais.
22	Lei n.º 657, de 11 de setembro de 1915 Modifica disposições referentes ao ensino primário, secundário e normal do estado	28 artigos Páginas 21 a 26	Delfim Moreira da Costa Ribeiro 7/9/1914 a 7/9/1918 Américo Ferreira Lopes	As modificações para os ensinos primário e normal são irrelevantes, consistindo mais em reafirmações de aspectos presentes em decretos anteriores
23	Decreto n.º 4.508, de 19 de janeiro de 1916 Aprova o programa do ensino primário do estado	0 artigos Páginas 54 a 179	Idem	Consiste basicamente em uma reedição dos Programas da Reforma João Pinheiro, pelo Decreto n.º 1.947, de 30/9/1906, porém neste as instruções vêm ao final do decreto
24	Decreto n.º 4.524, de 21 de fevereiro de 1916 Promulga o regulamento que uniformiza o ensino nas Escolas Normais Modelo, Regionais e Equiparadas do Estado	159 artigos Páginas 198 a 250	Idem	É precedido de uma Exposição de Motivos do S.I. para justificar a uniformização e reafirma a Escola Normal da Capital como modelo para as demais por meio de sua Congregação
25	Decreto n.º 4.930, de 6 de fevereiro de 1918 Aprova o programa do ensino primário do Estado	0 artigos Páginas 49 a 144	Delfim Moreira da Costa Ribeiro 7/9/1914 a 7/9/1918 José Vieira Marques	Reedição do Decreto n.º 4.508, de 19/1/1916, mas com as instruções antecedendo os programas das matérias de ensino
26	Lei n.º 726, de 30 de setembro de 1918 Suspende a criação de grupos escolares distritais, autoriza o governo a criar um internato no Ginásio da Capital do Estado ou a transferir para esta o Ginásio de Barbacena, [...], inclusive a reforma do ensino primário, normal e secundário e das penitenciárias e [...].	7 artigos Páginas 22 e 23	Arthur da Silva Bernardes 7/9/1918 a 7/9/1922 Raul Soares de Moura	É uma lei que tem em vista mais o aspecto administrativo e econômico do que o pedagógico
27	Lei n.º 752, de 27 de setembro de 1919 Dispõe sobre o ensino primário e normal do estado	12 artigos Páginas 53 a 54	Arthur da Silva Bernardes 7/9/1918 a 7/9/1922 Afonso Penna Júnior	Trata basicamente do pessoal docente, de exigências para ingressar no magistério, e centraliza nas mãos do Executivo o poder de demitir/remover etc.
28	Lei n.º 800, de 27 de setembro de 1920 Reorganiza o ensino primário do estado e contém outras disposições	81 artigos Páginas 70 a 80	Idem	Introduz mudanças quanto aos tipos e as categorias de escolas primárias, institui o ensino de urbanidade, determina a inclusão de alunos com alguns tipos de deficiências, cria o ensino normal superior etc.

continua na p. 218

continuação da p. 217

29	Lei n.º 825, de 1º de setembro de 1921 Estabelece as condições para a equiparação de estabelecimentos do ensino do estado à Escola Normal Modelo da Capital e contém outras disposições	6 artigos Páginas 33 a 35	Idem	Diz respeito, mais propriamente, ao serviço de inspeção e a aspectos burocráticos pertinentes
30	Decreto n.º 6.655, de 19 de agosto de 1924 Aprova o regulamento do ensino primário (conforme Lei n.º 800, acima)	566 artigos Páginas 212 a 352	Olegário Maciel (era Vice-governador*). 7/9/1922 a 7/9/1926 Fernando Mello Vianna *O governador, Raul Soares de Moura deixou o cargo em 4/8/1924	Decreto longo, disciplinador de todos os envolvidos no sistema de ensino. Parece ter pretensão de reafirmar as normas de funcionamento do ensino primário, pois retoma e reedita aspectos anteriores, mas também acrescenta e estende a atuação escolar à área da saúde
31	Decreto n.º 6.758, de 1º de janeiro de 1925 Aprova o programa do ensino primário (conforme Decreto n.º 6.655/1924, acima)	0 artigos Páginas 03 a 128	Fernando Mello Vianna 22/12/1924 a 7/9/1926 Sandoval Soares Azevedo	Propõe os programas e hierarquiza os conteúdos, dá atenção especial à leitura, à escrita e à língua pátria, introduz conteúdos de urbanidade e institui o uso dos "tests", estabelecendo quadros de horários das aulas das matérias para cada categoria de escola
32	Decreto n.º 6.831, de 20 de março de 1925 Aprova o regulamento do ensino das Escolas Normais (conforme Lei n.º 800/1920, acima)	283 artigos Páginas 167 a 222	Idem	Estabelece mudanças: uma espécie de preparatório para o ingresso no curso normal e em seguida um aperfeiçoamento, ambos de dois anos. Os catedráticos da E. N. Modelo elaborariam os programas anualmente para todas as escolas. Cria ainda dez modelos de impresso para registros
33	Decreto n.º 6.832, de 20 de março de 1925 Aprova os programas do ensino nas escolas normais (conforme Decreto n.º 6.758/1925, acima)	0 artigos Páginas 223 a 315	Idem	Os programas propostos são para o curso normal fundamental (cursado em dois anos) e para o normal propriamente (de quatro anos). São descritos conteúdos e processos de ensino
34	Lei n.º 895, de 10 de setembro de 1925 Autoriza a reorganização do Ginásio Mineiro [...] e contém outras disposições sobre o ensino primário, [...]; autoriza também a criação de um instituto para cegos	12 artigos Páginas 30 a 32	Idem	Lei genérica, trata de vários temas relativos à educação, e autoriza o governo estadual a criar uma universidade na capital
35	Decreto n.º 7.007, 13 de outubro de 1925 Aprova os programas de ensino nos cursos complementares	0 artigos Páginas 543 a 579	Idem	Cursos complementares de dois anos e que se referem às escolas profissionalizantes: agrícolas, comerciais e industriais

continua na p. 219

continuação da p. 218

36	Lei n.º 926, de 24 de setembro de 1926 Equipara os vencimentos da preparadora dos Laboratórios [...] e contém outras disposições	7 artigos Páginas 25 e 26	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada 7/9/1926 a 7/9/1930 Francisco Luiz da Silva Campos Gudesteu de Sá Pires (Finanças) José Francisco Bias Fortes (Chefe de Polícia).	No seu art. 5º, autoriza o governador a reformar os ensinos primário e normal do estado
37	Decreto n.º 7.970-A, 15 de outubro de 1927 Aprova o regulamento do ensino primário (conforme Lei 926/1926, acima)	586 artigos Páginas 1.123 (desde a Exposição de Motivos) a 1.297	Obs. Assina apenas o secretário do Interior: Francisco Luiz da Silva Campos	Regulamento longo, que se inicia com a Exposição de Motivos das propostas de mudanças, que se dão nos aspectos dos métodos e processos de ensino na linha das escolas novas, e apresenta preocupação com a prevenção à saúde
38	Decreto n.º 8.094, de 22 de dezembro de 1927 Aprova os programas do ensino primário (conforme decreto 7.970/1927, acima)	0 artigos Páginas 1.556 a 1.824	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada 7/9/1926 a 7/9/1930 Francisco Luiz da Silva Campos.	Os programas são antecedidos pela apresentação dos conceitos do S.I. relativos aos papéis do aluno e do professor, possuindo 35 orientações sobre a organização da classe, citando autores que embasam suas visões. Cada matéria é apresentada quanto às suas finalidades, aos seus procedimentos didáticos, com problematização e dinamização das aulas, temáticas e objetivos Traz um modelo de aulas sobre Noções de Coisas (1º ao 4º ano) adaptado de Decroly
39	Decreto n.º 8.162, de 20 de janeiro de 1928 Aprova o regulamento do ensino nas escolas normais (conforme Lei 926/1926, acima)	284 artigos Páginas 3 a 128	Idem	Regulamento longo, que se inicia com a Exposição de Motivos, afirmando que para a mudança do ensino primário era necessária uma renovação do espírito e um reajustamento do ensino normal para melhor preparo dos professores. Aponta defeitos e propõe escolas normais de 1º e de 2º graus para formações diferenciadas de cinco ou sete anos de estudo
40	Decreto n.º 8.225, de 11 de fevereiro de 1928 Aprova o programa do ensino normal	0 artigos Páginas 220 a 312	Idem	Contém as instruções sobre os procedimentos didáticos e pedagógicos, a definição das disciplinas (acompanhadas de referências bibliográficas) e dos conteúdos para cada ano em cada etapa dos cursos de 1º e 2º graus: Adaptação, Normal de 1º grau ou Preparatório e Aplicação, e os horários semanais das aulas. Dá ênfase à Psicologia Educacional

continua na p. 220

continuação da p. 219

41	Lei n.º 1.036, de 25 de setembro de 1928 Aprova os regulamentos do ensino normal e primário expedidos, respectivamente, com o Decreto n.º 8.162, de 20 de janeiro de 1928, e com o Decreto n.º 7.970-A, de 15 de outubro de 1927, e contém outras disposições	11 artigos Páginas 47 a 48	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada 7/9/1926 a 7/9/1930 Francisco Luiz da Silva Campos Theophilo Ribeiro (?)	Registra a aprovação dos referidos regulamentos, porém autoriza também o governo a revê-los objetivando adotar modificações tendo por base a experiência, quando considerasse oportuno
42	Lei n.º 1.092, de 12 de outubro de 1929 Permite a instrução religiosa dentro do horário escolar nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo estado	3 artigos, Páginas 55 e 56	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada 7/9/1926 a 7/9/1930 Mario Franzen de Lima (?)	A instrução religiosa seria dada dentro do horário escolar, por um tempo máximo de 50 minutos diários, e até três vezes por semana. No art. 2º consta que o Executivo expediria a regulamentação dessa lei
43	Decreto n.º 9.450, de 18 de fevereiro de 1930 Aprova o regulamento do ensino normal revisto e modificado	292 artigos Páginas 232 a 283	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada 7/9/1926 a 7/9/1930 Francisco Luiz da Silva Campos	Consiste basicamente na republicação do Decreto nº 8.162/1928, pois as modificações são irrelevantes ATENÇÃO! Esse foi o último decreto que se referiu ao art. 57 da Constituição mineira de 1891
44	Decreto n.º 10.118, de 30 de outubro de 1931 Institui o "Dia da Professora"	3 artigos Página 572	Governador: Olegário Maciel 7/9/1923 a 5/9/1933 Secretário da Educação e Saúde Pública: Noraldino Lima	Tem como justificativa que é dever do Estado reconhecer e proclamar o esforço e o trabalho dos que se consagram à causa pública. A data, 30 de outubro, foi escolhida por ter sido instalado, em 1906, o primeiro grupo escolar de Minas
45	Decreto n.º 10.392, de 30 de junho de 1932 Aprova o programa de Metodologia para as escolas normais de 1º e 2º graus	0 artigos Páginas 571 a 581	Idem	No preâmbulo desses três últimos decretos a referência não é mais o art. 57 da Constituição estadual de 1891, mas sim o Decreto n.º 19.398, de 11 de novembro de 1930, que instituiu o Governo Provisório da República, fechou as Assembleias Legislativas nos estados e promoveu outras modificações, inclusive na nomenclatura da pasta que cuidava do setor educacional do estado. A Secretaria dos Negócios do Interior passou a ser Secretaria da Educação e Saúde Pública As mudanças nos conteúdos de algumas disciplinas dos programas são irrelevantes para o nosso objetivo
46	Decreto n.º 10.726, de 18 de fevereiro de 1933 Aprova programas do ensino normal	0 artigos Páginas 51 a 65	Idem	
47	Decreto n.º 10.896, de 14 de junho de 1933 Aprova programas do ensino normal	0 artigos Páginas 257 a 273	Governador: Olegário Maciel 7/9/1923 a 5/9/1933 Secretário da Educação e Saúde Pública: Guerino Casasanta	

Fonte: Minas Gerais (1892-1933); Wirth (1982).

Quadro II – Leis, decretos e pareceres federais e estaduais sobre a organização dos ensinos normal e primário de Minas Gerais (1946-1971)

Item	Identificação da lei ou do decreto-lei	Quantidade de artigos e páginas	Identificação dos governantes responsáveis	Observações/ Aspectos relevantes
1	Decreto n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Primário	53 artigos Página 315 a 323	Presidente: José Linhares (29/10/1945 a 31/1/1946) Ministro da Educação e Saúde Pública: Raul Leitão da Cunha Assina também A. Sampaio Dória	1ª Lei Federal que visa unificar nacionalmente os currículos e a duração do curso primário
2	Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946 Lei Orgânica do Ensino Normal	57 artigos Página 1 a 10	Idem	1ª Lei Federal que visa unificar nacionalmente os currículos e a duração do curso normal
3	Decreto-lei n.º 1.666, de 28 de janeiro de 1946 Transforma a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação de Minas Gerais	16 artigos Página 76 a 79	Interventor Federal: Nísio Batista de Oliveira (4/11/1945 a 3/2/1946) Iago Vitorino Pimentel, Antônio Martins Vilas Boas, Antônio Vieira Braga, Antônio Mourão Guimarães, José de Carvalho Lopes	Lei estadual que regulamenta alguns aspectos propostos na Lei Orgânica do Ensino Normal
4	Decreto-lei n.º 1.873, de 28 de outubro de 1946 Adapta o ensino normal no estado aos princípios e às normas da Lei Orgânica do Ensino Normal, baixada com o Decreto-lei Federal n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946	23 artigos Página 299 a 303	Interventor Federal: Júlio Ferreira de Carvalho (14/8/1946 a 16/11/1946) Tristão Ferreira da Cunha	Lei estadual que regulamenta alguns aspectos propostos na Lei Orgânica do Ensino Normal
5	Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	120 artigos Página 1 a 20	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/61)
6	Lei n.º 2.610, de 8 de janeiro de 1962 Contém o Código do Ensino Primário	338 artigos Página 8 a 48	Governador: José de Magalhães Pinto (31/1/1961 a 31/1/1966) José de Faria Tavares	Lei estadual que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 quanto ao funcionamento do ensino primário
7	Decreto n.º 6.879, de 13 de março de 1963 Fixa currículos para o ensino normal	10 artigos Página 38 a 40	Idem	Lei estadual que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 quanto aos currículos para o ensino nos cursos normais
8	Decreto n.º 9.441, de 25 de janeiro de 1966 Dispõe sobre a implantação do Programa do Ensino Primário e dá outras providências	5 artigos, Página 23	Idem	Lei estadual que basicamente anuncia os programas elaborados, no âmbito da SEE e do CEE, para o ensino primário no estado
9	Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências		Presidente da República: Emílio Garrastazu Médici (30/10/1969 a 15/3/1974) Jarbas Gonçalves Passarinho	Lei Federal que instituiu o ensino de 1º e 2º graus com viés profissionalizante

Fonte: Minas Gerais (1946, 1963, 1964, 1966); Wirth (1982).

A escolarização do trabalhador na república mineira[1]

Irlen Antônio Gonçalves[2]

Neste capítulo, o objetivo é o de analisar, no sentido geral, a relação entre educação e formação para o trabalho. Especificamente, o foco recairá na atenção ao processo de escolarização das profissões, isto é, da escola se apropriando do ensinar e do aprender que ocorriam nas lidas das atividades especificas do trabalho, tanto no campo como na cidade, tornando-as escolares. Tal empreendimento dar-se-á com base na leitura dos discursos de presidentes e legisladores[3] que ocuparam no estado de Minas Gerais, Brasil, o lugar de decisão sobre as questões político-educacionais entre os anos de 1891 a 1930. A análise orientar-se-á pela seguinte premissa: falar da escolarização das profissões, na República, é falar da produção da própria República. O mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento

---

[1] Este texto resulta da pesquisa *A escolarização das atividades manuais e a formação do trabalhador mineiro sob o ponto de vista do léxico republicano (1891-1930)*, coordenada pelo autor, e conta com apoio financeiro do CNPq, no edital Universal 14/2013, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig (Edital Universal 1/2013).

[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Cefet -MG. Bolsista de Produtividade do CNPq.

[3] Os discursos são as Mensagens que os presidentes enviavam ano a ano ao Congresso Legislativo e os Anais, que registravam os trâmites das sessões da Câmara de Deputados e do Senado.

de construção de representações de trabalho e trabalhador, de cidadão e de cidadania.

Oportuno é recordar a afirmação de José Murilo de Carvalho de que a preocupação com as questões da formação da nação e da cidadania não foram centrais para o Império brasileiro, que somente se concentrou na "organização do Estado em seus aspectos político, administrativo e judicial", buscando a garantia da "sobrevivência da unidade política do país" por meio de um governo preocupado com a manutenção da união das províncias e da ordem social (Carvalho, 2005, p. 91). Tais questões somente passaram a ser pauta dos interesses de políticos e intelectuais no final do Império, e com o seu fim, ficou para a República essa tarefa de construção de uma identidade de nação para o Brasil e de cidadania para o povo brasileiro. Assim, com a proclamação da República, a tarefa a ser enfrentada não foi somente a de substituição de um governo monárquico por um republicano, mas, sobretudo, a de construir uma nação e, esta, particularmente republicana. Esse intento de construção da identidade de nação e de cidadania tem nos projetos de educação relevos significativos que precisam ser considerados. O que se quer aqui é desenvolver um esforço para compreender o lugar de produção dos projetos de educação profissional que viriam a responder à demanda da formação do trabalhador brasileiro e, bem assim, concomitantemente, dos projetos de república.

De certo, não é sem sentido a afirmação de que a íntima relação entre as propostas educativas e de instrução com as propostas de constituição de uma nação civilizada, a necessidade de educar e instruir o povo para a garantia da ordem social e a formação técnica, meio para a incorporação do povo à nação, são questões que perpassaram os discursos de intelectuais, políticos e legisladores que estiveram imbuídos de pensar a educação republicana. Em Minas, assim como em outras unidades da federação brasileira, não era raro encontrar, no discurso dos governantes e legisladores, a ideia de que a educação era instrumento transformador da sociedade, como pode ser percebido nos argumentos enfáticos do senador Mello Franco atribuindo à instrução o fator direto e poderoso na obra da civilização, quando do encaminhamento do projeto de lei no Senado mineiro, em 1892, que propunha reformar a instrução pública em Minas Gerais:

Costuma-se dizer que a instrução pública é o *fator mais direto e mais poderoso na obra progressiva da civilização*; mas convém atender-se que a instrução é um simples instrumento de que se pode fazer bom ou mau uso e não convém isolá-la no meio circundante em que o povo vive; mas dá-la de acordo com o estado atual do desenvolvimento social, porque não é possível assim, de chofre, alterar o estado de civilização. (Franco, 1892, p. 1039, grifos nossos).

De maneira similar, o senador Joaquim Cândido da Costa Senna afirma que a instrução primária deveria ser pública e levar a criança à condição de cidadã, conforme relata:

A instrução, porém, sr. Presidente, que chamamos primária, deve e deve sempre correr por conta do Estado, porque é essa instrução que abre aos meninos as portas de seus direitos, deveres e interesses; é esta instrução que é a destinada a fazer do menino um cidadão. (Senna, 1892, p. 188).

Essa sua afirmação consiste no que concebia ser o papel da escola. Segundo ele, a escola deveria ensinar a leitura, a escrita e a contagem, além das noções de moral, ciências naturais, física, química, geografia e história. Ele acredita que se essas noções fossem aprendidas pelas crianças, já seria um grande progresso no ensino primário a serviço da formação da cidadania. Dessa forma, para ele, o Estado seria

obrigado a dar às crianças um mínimo de instrução, um mínimo que lhe é indispensável à compreensão de seus direitos, de seus deveres e de seus próprios interesses. Esta instrução nada tem de especial, nada tem de profissional, ela não tem por fim criar empregados públicos, não tem por fim criar funcionários, nem classes, nem hierarquias; tem por fim, única e exclusivamente, formar o cidadão. (Senna, 1892, p. 188).

É fato que nos tempos iniciais da fundação da República as novas demandas, postas pelas mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e da alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho, evidenciaram a necessidade de reinvenção da escola como imperativo de atendimento ao projeto

de modernização da sociedade. Primeiro, como forma de superação do atraso que ela vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de precariedade; segundo, pelo que poderia representar como alternativa de um projeto de sociedade civilizada, republicana, portanto, que atendesse aos novos reclames de controle e homogeneização social.

Muitas foram, nos primeiros 40 anos de República, as iniciativas para a criação de escolas de formação profissional, sobretudo no âmbito das atividades agrícolas, como forma de superação do atraso do setor de produção, numa tentativa de aproximação dos países mais adiantados de erguer a nação na direção do progresso e da modernidade. Abaixo apresentamos um quadro que possibilita a visualização da criação de instituições de formação profissional em todo o Estado mineiro (Quadro 1).

Como visto no Quadro 1 as inciativas contemplaram a criação de instituições, tanto no âmbito urbano como no rural, com maior ênfase nesse último. Foram muitas as instituições criadas pelo governo e pelos particulares, sendo que a maioria foi de inciativa do governo, e as que foram criadas pelos particulares foram subvencionadas pelo erário público. O público-alvo, no que se refere à proposta de formação, era de crianças e de jovens, com idades que variavam entre 9 a 20 anos, e todas incluíam uma certa quantidade de atendimento assistencialista, recebendo alunos pobres.

As iniciativas públicas ocorreram por meio da legislação, com encaminhamentos feitos pelo Executivo ao Congresso Legislativo. Com isso, o debate sobre a tramitação de tais propostas criou acaloradas discussões no Legislativo, como também no Executivo, e deste com o Legislativo. É importante ressaltar que nem todas as propostas de criação de instituições obtiveram êxito no seu funcionamento. Algumas nem mesmo existiram, tendo sido somente criadas em lei. Outras, no entanto, foram bem-sucedidas e tiveram uma vida prolongada.

Como nos interessa aqui o debate sobre as proposições discursivas da educação profissional, vamos nos deter na análise de alguns trâmites de leis e de algumas mensagens que enunciaram a criação de instituições de formação profissional.

Quadro 1 – Iniciativas de criação de instituições de ensino profissional em Minas Gerais (1892-1930)

Escolas	Ano	Local	Âmbito
Escolas Normais	1892	Várias cidades	Pública/ Privada
Instituto Agronômico	1892	Itabira	Rural – Público
Instituto Zootécnico	1892	Uberaba	Rural – Público
Instituto Agronômico	1892	Leopoldina – Campanha – (convertido em campo prático pela Lei 140/95)	Rural – Público
Escolas Agrícolas	1894	Oliveira - Entre Rios - Curvelo -Teófilo Otoni - Ponte Nova - Diamantina - Belo Horizonte (1896) - (transformadas em campo de demonstração pela Lei 140/1896)	Rural – Público
Academia do Comércio	1894	Juiz de Fora	Urbano – Privado
Ensino Secundário de Agricultura	1894	Cachoeira do Campo	Privado
Ensino Técnico Primário	1906	Em 38 Grupos Escolares (De 1906 a 1920) – (transformado em Ensino Complementar Primário em 1911 – agrícola e industrial)	Urbano – Público
Fazendas-modelo	1907	Gameleira - Belo Horizonte – Fábrica - Serro - D. Antônio Augusta - Leopoldina - Retiro do Recreio-Santa Bárbara - Barra/Diniz - Itapecerica - Bairro Alto - Campanha	Rural – Público
Fazenda-modelo	1908	Ayuruoca (transformada em campo prático de demonstração)	Rural – Público
Campo de Demonstração	1909	Itapecerica - Francisco Salles - Nova Baden	Rural – Público
Instituto João Pinheiro	1909	Belo Horizonte	Público
Instituto Politécnico	1909	Juiz de Fora	Privado
Fazendas subvencionadas	1910	Santa Quitéria – Prados – Rio das Velhas – Lavras – Guanhães – Sacramento – Mariana - São João d'El Rey – Diamantina – Sete Lagoas – Tiradentes – Caeté – Queluz – Juiz de Fora – Bomfim – Pará (Ensino Prático de Agricultura)	Rural – Privado
Instituto de Mar de Espanha	1911	Mar de Espanha	Rural – Público
Instituto Eletrônico e Mecânico	1911	Itajubá	Urbano – Privado
Colégio Salesiano	1911	Cachoeira do Campo	Rural – Privado
Aprendizado Agrícola	1911	Itambacuri	Rural – Público
Ensino Agrícola Ambulante	1915		Público
Cursos Complementares	1920	Curso Complementar Mello Vianna, Sete Lagoas (industriais, comerciais e agrícolas)	Urbano/ Rural Público
Instituto de Química	1922	Belo Horizonte	Urbano – Público

Fonte: O autor.

O progresso, a modernidade e a educação

Por meio da documentação reunida, lida e analisada, procurou-se reconstituir a cena política, intelectual e social mineira de maneira a se captar como foi pensado o engrandecimento do estado, tendo nos projetos de educação profissional uma associação aos conceitos[4] de progresso, de modernidade e de educação. Assim, o estudo do *corpus* documental demonstrou que a instrução pública e a instrução profissional foram concebidas como um dos elementos chaves para o progresso e o desenvolvimento do estado, conforme elucida, em discurso, o senador Mello Franco:

O que nós atualmente precisamos fazer é desenvolver a riqueza pública, criando escolas profissionais e agrícolas, etc., devemos procurar lançar a instrução por todas as camadas sociais, porque a maior parte da população, no Brasil, é analfabeta.

> [...] Dois elementos concorrem para desenvolver a riqueza pública – elevar a produção pelo maior número de membros da sociedade, que se ocupam de trabalho útil e pelo desenvolvimento da inteligência nacional, dividindo-o, inventando máquinas, etc., e convertendo em seu proveito as forças da natureza. (Franco, 1891, p. 719).

Entender esses discursos significa considerar como os ideais de progresso, modernidade e instrução pública, percebidos em seu lugar social como capacidades culturais, foram apropriados e reapropriados, organizados segundo os projetos que visavam ao desenvolvimento econômico e social do estado. Ao situá-los na estrutura de relações de poder da sociedade à qual pertencem, percebe-se que os discursos produzidos, os modos de pensar e agir, estão em íntima conexão com a conjuntura histórica, social e cultural de seu lugar de origem, pois as ideias são parte do todo social e se constituem geneticamente com ele. Elas se engendram no interior do processo histórico e são constitutivas dele (Capelato, 1989, p. 17). Entende-se o discurso como narrativa construída segundo condi-

---

[4] Os conceitos foram compreendidos conforme uma dada realidade social e histórica, dentro de um conjunto de experiências compartilhadas; ou seja, percebidos do ponto de vista social e político, dentro de uma conjuntura histórica e social específica (Koselleck, 2006).

ções históricas e sociais específicas, sendo uma representação do imaginário social de um grupo de interlocutores do qual seu autor participa.

Para Patrick Charaudeau (2013), os discursos políticos se inscrevem em uma prática social, mobilizados num espaço público, permeados pelas relações de poder neles circunscritos. Heterogêneo, pertencente a diferentes grupos, o discurso é fragmentado em diversos espaços de discussão, de persuasão, de decisão que ora se recortam, ora se confundem, ora se opõem. É preciso observar que "todo discurso se constrói na intersecção entre um campo de ação, lugar de trocas simbólicas organizado segundo relações de força, e um campo de enunciação, lugar dos mecanismos de encenação da linguagem" (Charaudeau, 2013, p. 54). Ainda acrescento, de acordo com John Greville Agard Pocock (2013, p. 9), a afirmação de que analisar o discurso político implicará estudar fatos históricos, uma vez que "faz parte desse enfoque pensar os discursos como ações para reagir a fatos passados, modificar fatos presentes ou criar futuros".

Por intermédio dos discursos, os políticos mineiros foram analisados como integrantes do mesmo lugar social, entendido como local de constituição de uma rede de contatos e permeado por relações afetivas (de aproximação e/ou rejeição) geradas pela convivência entre pares (Gomes, 2004, p. 53). A rede organizacional estabelece um circuito de sociabilidade que, ao mesmo tempo, situa o sujeito num mundo cultural e lhe permite interpretar o mundo político e social de seu tempo. Segundo Pedro Geraldo de Pádua (2012, p. 25), tais políticos compartilhavam um vocabulário comum, estavam sujeitos a regras comuns, estando assim agrupados numa mesma tradição cultural ou cultura política[5], o que permitia que se entendessem e se reconhecessem uns aos outros.

[5] O conceito de cultura política pode ser compreendido como o conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas compartilhadas por determinado grupo, que expressa uma entidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro (Motta, 2009).
Serge Berstein (1998) compreende cultura política como uma espécie de código e de um conjunto de referências formalizadas no seio de um partido ou, mais largamente, difundidas no seio de uma família ou de uma tradição política. A cultura política é elaborada e difundida por meio das instituições de formação e informação social: a família, o local, de trabalho, a universidade, os partidos, que podem ser tomados como espaços de formação cultural e política dos indivíduos.

Avaliar os discursos significa compreender a cena política mineira, sendo o Congresso Legislativo e a Presidência do Estado considerados como lugares de produção da educação e da formação profissional onde se promovia a normatização da instrução, cujo objetivo seria tornar a criança, o jovem e o adulto trabalhadores cidadãos (Gonçalves, 2012). Percebido como ambiente de experiência compartilhada, em que formas de pensar e agir estão relacionadas a práticas e redes sociais, não compreendia um grupo coeso e homogêneo (Alonso, 2002), sendo marcado por discordâncias, embates e disputas. Ainda assim, tais lugares eram representativos de uma oligarquia dominante cujo objetivo era o interesse em organizar a administração pública e fomentar o engrandecimento mineiro por meio do desenvolvimento econômico e social para atingir a modernidade vislumbrada tendo em vista as ideias de progresso, de ciência e de civilização.

A modernidade almejada pelos políticos mineiros tinha seus referenciais na modernidade cultural experimentada na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América, e o objetivo desejado era se aproximar das concepções de progresso técnico, científico e social vigentes nesses lugares. Os conceitos de "modernização" e de "modernidade" foram compreendidos como termos polissêmicos, percebidos por meio de sua "identificação com diferentes conceitos que determinavam suas feições e operações em diferentes momentos do processo histórico" (Carvalho, 2012, p. 32). A definição desses conceitos implica a sua delimitação temporal, circunscrita "em uma situação histórica e cultural específica, de forma a favorecer sua percepção e seu entendimento acarretados por relações contextuais". Depreende-se que o conceito de modernização, entre os séculos XIX e XX, conforme Marcus Vinicius Corrêa Carvalho (2012, p. 26),

> encampou ideias, práticas, representações e projetos de modernidade apropriados de maneira ideológica e aplicados, pragmaticamente, na tentativa de equiparar povos e nações que, em contextos históricos específicos eram tomados como modulares do que seja a modernidade, em termos econômicos, políticos e/ou sociais.

A modernidade seria atingida por meio do desenvolvimento econômico e social. Para alcançar esse desenvolvimento, os políticos mineiros compartilhavam a ideia de retirar o estado de sua situação de atraso econômico e social (Dulci, 1999) e, assim, entrar na estrada do progresso e participar do rol das nações civilizadas. Percebido nos usos das tecnologias, no crescimento da produção material e na expansão das redes de comunicação (Hobsbawm, 2011, p. 51), o progresso tinha seus referenciais nas experiências vivenciadas pelas sociedades europeias ocidentais e pelos EUA. Nesse sentido, a condição de atraso também era definida considerando-se a relação de proximidade ou de distância dos modelos de produção material e cultural desses lugares. O desenvolvimento científico e tecnológico, associado ao sentido do avanço do conhecimento (Pádua, 2012), foi percebido nos artefatos tecnológicos e nas máquinas, a exemplo do telégrafo, do telefone, da eletrificação, do automóvel, das locomotivas. Sua presença constituía o necessário que aproximava uma cidade do mundo ao qual suas elites aspiravam pertencer (Goodwin Jr., 2015).

O conceito de progresso estava associado à ideia de ordem, à crença na força do ensino profissional como viabilizador ou como vetor[6], como afirma Bernstein, para produzir, na consciência da criança, a cidadania requerida pelos princípios republicanos de ordem e progresso. Para os políticos mineiros, a República seria a única opção viável para dar prosseguimento à sua busca; mas era preciso a aplicação da ordem, percebida como condição de possibilidade do desenvolvimento social e econômico. Nesse sentido, a ordem pública tornava-se uma de suas principais preocupações (Pádua, 2012). Para promover a construção de uma nova sociedade segundo os princípios republicanos, requerida como essencial à superação monárquica, a educação seria cooptada, portanto, como um dos mecanismos de controle social capaz de garantir a ordem pública.

[6] A escola é considerada de fundamental importância, pois atua como vetor responsável pela integração de múltiplas referências culturais, competindo a ela estabelecer as normas e os valores determinantes da representação que a sociedade faz de si mesma, bem como das referências que, além de darem respostas às crises, às angústias e aos problemas da sociedade, desempenham papel dominante, criando espaços férteis para a geração de determinada cultura. O conceito de vetor, portanto, possibilitará compreender "as motivações dos atos dos homens num momento da sua história, por referência ao sistema de valores, e normas, de crenças que partilham" (Bernstein, 1998, p. 363).

Pensada como fator de transformação social, a escola e a escola profissional seriam um instrumento de formação e disciplinamento das camadas pobres e trabalhadoras do Brasil, devendo contribuir tanto para unificar possíveis dissonâncias e fazer frente à desordem das ruas, transformando esses segmentos em participantes ordeiros do corpo social, quanto para a valorização do trabalho, marcado por séculos de escravidão e por uma consequente desvalorização (Cunha, 2000). A crença iluminista no potencial da instrução como elemento de transformação da civilização e progresso, presente nos debates do Congresso Legislativo, indicava sua função de regenerar e adaptar a população pobre à nova ordem social. O não acesso à educação acarretaria no aumento do número dos "incapazes", incrementando a estatística criminal; enfim, contribuindo para que grande parte da sociedade ficasse segregada da comunhão social, comprometendo a ordem e o progresso da nação.

A vinculação entre o analfabetismo e a criminalidade presente nos debates do Congresso Mineiro remete à influência das ideias europeias, que viam no controle moral das camadas populares a possibilidade do próprio exercício do poder, reforçando a ideia da educação como prevenção ou correção das virtualidades dos sujeitos, o que colocaria em risco a tão cara ordem social. Havia, portanto, significativa crença na eficácia da escola como viabilizadora da produção e reprodução das formas sociais de vida e de inclusão da criança na sociedade, por meio da divulgação da instrução intelectual, física e moral, como já venho afirmando (Gonçalves, 2012). A instalação da República promoveu novas demandas provenientes das mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e da alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho.

Assim, tornou-se evidente a necessidade de reinvenção da escola como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. Tinha que ser uma escola moldada nos mais modernos princípios pedagógicos e importada dos países cultos e civilizados. Sob uma perspectiva baseada na influência marcadamente liberal e positivista, a educação deveria ser capaz de transformar uma população majoritariamente rural e pobre em cidadãos úteis à pátria. Os discursos dos

políticos mineiros, ao longo de todo o século XIX e início do século XX, sugeriram a articulação entre a educação e o desenvolvimento econômico (Faria Filho; Gil; Zica, 2012). Portanto, pensar em reformar a sociedade incluía o desenvolvimento não somente do progresso material, mas também do progresso da mente.

Ensino profissional em Minas Gerais

Desde a proclamação da Independência no país, em 1822, os políticos brasileiros, ao pensarem no projeto de modernização da sociedade, perceberam a instrução como a principal mola propulsora para isso (Viscardi, 2012). Conforme os ideais iluministas presentes no pensamento da intelectualidade e dos políticos, essa questão estava diretamente ligada à escolarização da população pobre e livre. A instrução, portanto, foi considerada um ramo fundamental da administração pública "no momento em que se impôs a necessidade de formar pessoas dotadas de novas qualidades, fundamentais à constituição do Estado Imperial", segundo um projeto de civilização e modernização (Inácio et al., 2006, p. 15).

Os dados censitários, levantados nos meados do século XIX, mapearam a situação das ocupações da população mineira, indicando o desafio que deveria ser encarado quanto à formação do trabalhador, sobretudo quanto aos desafios da escolarização das profissões. Conforme dados apresentados pelo primeiro censo brasileiro, realizado em 1872, Minas Gerais contava com uma população de 2.043.184 habitantes, sendo que 1.314.007 declararam-se ocupados profissionalmente. Nesse sentido, 64,3% da população mineira indicaram pertencer aos seguintes grupos profissionais ou profissões: liberais, industriais e comerciais; profissões manuais ou mecânicas; profissões agrícolas e outras, tais como jornaleiro, criado e trabalhadores domésticos (Gonçalves, 2011).

Assim, o interesse na implantação do ensino primário e profissional, portanto, foi percebido desde o final do Império. Corroboram essa afirmação as assertivas em defesa da educação profissional realizadas por Tarquinio de Souza Filho (1829-1894) na obra *O ensino technico no Brasil*, publicada no Rio de Janeiro em 1887. Com um discurso ancora-

do nas ideias de progresso, crescimento econômico e desenvolvimento social, Souza Filho (1887) afirmava que a educação era uma necessidade de toda a população. Ao garantir que o ensino e a educação "são os princípios vitais da civilização", assegurava que sua ausência tornava inviáveis a ordem moral, os meios de se promover o desenvolvimento humano, o progresso, a justiça e uma sociedade de paz. A democracia e a evolução econômica exigem educação e "progresso da instrução". Para o autor, a criação de escolas técnicas era objeto máximo de interesse social, uma vez que educaria as classes laboriosas e, concomitantemente, engrandeceria as carreiras profissionais. Ao elencar as instituições de ensino profissional do país, destaca as informações que reuniu sobre o Estado de Minas Gerais:

> O ilustrado Sr. conselheiro Manoel Portella, que tantos serviços tem prestado a causa da instrução popular, identificando-se com os interesses da Associação dos Artistas, que em Pernambuco mantém o Liceu de Artes e Ofícios, durante a sua administração em Minas Gerais, fundou em Ouro Preto um Liceu, modelado pelo do Recife, e que foi inaugurado a 25 de março de 1886. Estão criadas e funcionam as aulas de português, francês, geografia, aritmética, geometria, desenho e música.
> Das escolas agrícolas autorizadas por lei n. 2166 de 20 de novembro de 1875, só existe uma: a Escola Agrícola de Piracicaba fundada em 1881, e que demora a 5 quilômetros de Itabira. O caráter do ensino desta escola tem sido puramente prático e o ensino teórico tem costado apenas de noções elementares e de caráter muito geral. (Souza Filho, 1887, p. 98).

À época, além da forte preocupação de formar quadros dirigentes, havia a preocupação de formar a força de trabalho para desenvolver as principais fontes de riqueza, "instrumentalizando as pessoas para as mais variadas funções, por meio da instrução, o que colocou a educação também como base para o desenvolvimento" (Inácio et al., 2006). Porém, com o fim do Império, restaria à República a tarefa de construção de uma nova identidade para o Brasil pautada nos projetos de instrução da população, compreendidos como "necessários à concre-

tização de uma modernidade aspirada (e sonhada), cuja preocupação consistia em civilizar hábitos e costumes tidos como centrais na condução do progresso" (Valle; Hamdan; Daros, 2014, p. 13).

O regime que se inaugurava tinha por objetivo "a formação do trabalhador, acompanhada também pela questão da necessidade de reposição de mão de obra, decorrente da abolição da escravatura e do processo de adaptação e reestruturação da atividade do trabalho e do imigrante estrangeiro". Porém, a dificuldade em fixar a mão de obra imigrante em Minas Gerais acarretou na opção pela "transição do trabalho escravo para o livre com a incorporação do ex-escravo e do livre pobre, conhecido na literatura como trabalhador nacional". O que vimos foi que

> o esforço empreendido pelas políticas públicas mineiras não somente visou à qualificação do trabalhador nacional, mas também se organizou para ensiná-lo a ética do trabalho como forma e superação do 'defeito mecânico', sedimentado ao longo dos quatro séculos de escravização, nos quais demarcou o tratamento do trabalho regular e braçal como a marca da desonra. (Gonçalves; Chamon, 2012, p. 168).

Desse modo, a educação pública passou a figurar como parte da própria estruturação e construção do novo regime. Compreendida como um importante "ramo da administração pública", não poderia ficar fora do processo de construção da ordem republicana. Portanto, era preciso reorganizar o serviço de instrução pública, pois, segundo os políticos mineiros, a educação se encontrava impregnada do arcaísmo e dos vícios da velha ordem, trazendo no sistema de ensino vigente as marcas de uma configuração considerada anacrônica, inconcebível para as novas concepções do momento (Gonçalves; Nogueira, 2012).

Depreende-se que a análise dos termos "educação" e "instrução", segundo suas perspectivas lexicográficas, evidenciou a diferenciação de seus sentidos no repertório utilizado pelos políticos. Conforme estudos realizados por Irlen Antônio Gonçalves (2012, p. 23) sobre a formação do trabalhador republicano, "educação" significa "o ato de educar a pessoa nos aspectos relacionados à direção da vontade e da moral,

notadamente, com vistas à formação de costumes e culturas próprias de uma dada sociedade, que estabelece regras de costumes, de boas maneiras e de viver". Assim, "instrução", segundo o *Diccionario da Lingua Portuguesa*, de Antônio de Moraes Silva, de 1891, designa "a ação de instruir; corresponde ao ensino, a educação literária, a tudo que pode instruir, aos conhecimentos adquiridos, ao saber" (Silva, 1891). Portanto, a educação compreende o ato de criar mais geral, estando relacionada à transmissão de valores morais, enquanto a instrução, ainda como meio de conduzir a educação, estaria ligada aos aprendizados adquiridos na escola (Gonçalves, 2012). Essa afirmação pode ser confirmada nas palavras do senador Costa Senna:

> A educação, todos sabem, consiste em certos hábitos morais e físicos que se impõem às crianças, logo que atingem ao uso da razão; esta pertence principalmente a família. A instrução, porém Sr. Presidente, que chamamos – primária, deve e devem sempre correr por conta do Estado, porque é essa instrução que abre aos meninos as portas de seus direitos, deveres e interesses; é esta instrução que é a destinada a fazer do menino um cidadão. O Estado, a meu ver, é obrigado a dar às crianças um mínimo de instrução, um mínimo que lhe é indispensável à compreensão de seus direitos, de seus deveres e de seus próprios interesses. (Senna, 1892, p. 188-189).

Em Minas, o projeto educacional pensado como instrumento transformador da sociedade cumprir-se-ia na criação da identidade do indivíduo por meio do trabalho, tendo por base o trabalho livre com qualificação técnica, resultante de um processo educacional racionalmente estruturado e competentemente administrado. Nesse período, o ensino profissional estava relacionado à indústria agrícola, de modo que os primeiros debates se voltaram para o estabelecimento de Escolas Agrícolas.

Além do interesse em instruir a população e em qualificar o sujeito para o trabalho, identificamos que os políticos mineiros buscavam normatizar a instrução dos trabalhadores rurais por meio de escolas que visavam à formação superior indo até a formação prática. O discur-

so do senador Mello Franco confirma essa assertiva, ao afirmar que o modelo de ensino a ser seguido deveria ser semelhante ao de instrução profissional agrícola da França (Franco, 1892). O modelo era dividido em "*écoles nationales*", instituições de formação superior; "*écoles pratiques*", de nível intermediário, que correspondiam à formação técnica de nível secundário; e as "*fermes-écoles*", notadamente frequentadas por camponeses, que correspondiam ao ensino elementar (Perecin, 2004). No geral, aos agricultores era fornecido somente o ensino elementar para o manejo da terra, sendo também transmitidas noções rudimentares de agronomia. Para difundir o ensino agrícola no Estado, "facilitando a aprendizagem" dos agricultores, os projetos que receberam maior apoio dos senadores voltavam-se para a instrução prática e elementar daqueles que trabalhavam com a terra.

O intento de estabelecer uma escola nos mais modernos modelos de ensino e de instituições, notadamente importados dos países considerados cultos e civilizados, não se concretizou. Isto porque, no pensamento da época, muitos políticos acreditavam que a organização da educação deveria ser adequada ao tipo de sociedade em que se instalaria. Nesse sentido, ao perceberem a sociedade mineira como atrasada culturalmente, apoiaram o emprego de um projeto educacional mais simplificado, conforme o nível intelectual dos mineiros, a exemplo do que destaca o discurso do senador Mello Franco:

> Cumpre que confessemos a triste verdade do estado de atraso em que estamos, e não será de um momento para o outro que havemos de fazer de um povo atrasado e quase analfabeto um povo civilizado pelo simples milagre de uma legislação adiantadíssima sobre instrução pública; mas legislação que desconhece ou não tem em vista as condições históricas do povo que é destinada. Esta legislação seria aplicável para a Itália, para a França, para a Alemanha e nunca para o Estado de Minas Gerais. (Franco, 1892, p. 76).

O discurso do senador Afonso Pena, apresentado durante o encaminhamento do projeto da primeira lei que propunha reformar a instrução pública no estado, caminha na mesma direção:

> Nós não precisamos de educação literária: precisamos antes de tudo, de instrução profissional e técnica. (Apoiados). As condições do Estado Mineiro são as mais apropriadas para o desenvolvimento da lavoura e das indústrias; mas estas principais fontes de riqueza, não se poderão desenvolver convenientemente, enquanto não criarmos institutos, que formem cidadãos com a instrução precisa para explorá-las (Penna, 1891, p. 296).

A reforma da educação conteve, como um de seus princípios norteadores, a preocupação com a função educativa da escola na formação do caráter da criança. A defesa da educação como meio para a formação do caráter da criança corrobora as posições de outros intelectuais brasileiros e mineiros, principalmente advogados e médicos. Segundo Marcos Cézar Alvarez (2003), houve, nos tempos iniciais da República, forte preocupação com a crescente pobreza urbana e com o aumento significativo do número de crianças pobres, abandonadas e delinquentes.

Por isso, era necessária a mobilização de busca de estratégias que visassem não apenas a criar novos instrumentos de controle social, mas também a adequar as condutas às exigências colocadas pela marcha da civilização e do progresso. No interior das discussões da criminologia, pensava-se numa educação moral para as crianças que ainda não haviam cometido crimes, mas que representavam riscos potenciais à delinquência. Por outro lado, a formação profissional, ou educação pelo e para o trabalho, destinava-se às crianças delinquentes, oferecida nos espaços das oficinas. Para Dulci (1999), a educação para o trabalho seria realizada em duas situações: por meio do ensino profissional nas escolas e da instrução prática de trabalhadores adultos.

Ao defenderem o engrandecimento mineiro, os políticos do estado apreenderam, reproduziram e produziram repertórios consonantes com seus ideais de progresso e modernização formados em seus respectivos lugares sociais, selecionados segundo os projetos de modernização, civilização e progresso. Em relação à instrução pública, destaca-se a presença do repertório político-intelectual europeu, especialmente o francês, e dos EUA[7], mobilizado como instrumento para explicar a

---

[7] É digno de nota que não foi somente o modelo francês que influenciou na formulação do texto da Reforma. Outros modelos serviram também de inspiração, como o modelo

conjuntura mineira e evidenciar as linhas de ação para nela intervir. Verificou-se que, durante as discussões entre os senadores, recorria-se aos projetos políticos instituídos no exterior e aos grandes nomes da política internacional para validar, fundamentar ou criticar uma argumentação.

Os políticos mineiros não pretendiam reproduzir os modelos vislumbrados para o estado de Minas. É importante que se evidencie que havia a preocupação em adequar tais modelos à realidade sociocultural mineira. Diversos políticos entendiam que a normatização da educação mineira deveria se dar conforme a realidade social e cultural da população. Alguns senadores mostraram-se avessos à prática de importar modelos institucionais, como o senador Silviano Brandão, ao afirmar que:

> apesar da boa vontade dos administradores, apesar dos bons desejos manifestados pelas antigas assembleias provinciais, as quais foram até pródigas na criação de escolas primárias, nada temos feito que nos traga glória, sendo certo que os resultados obtidos, quase que negativos não tem compensado os sacrifícios, aliás enormes, feitos pelo Estado. [...] Seja-me, porém, permitido aqui consignar, que uma das causas do nosso atraso, a meu ver, em matéria de ensino, consiste no espírito de imitação inconsciente, por parte dos brasileiros em geral; apreciamos os programas pomposos, embora inexequíveis; somos fascinados pelo ensino integral, embora impossível. [...] Este espírito de imitação, esta tendência que temos de fazer leis e regulamentos espetaculosos, para ficarem somente no papel, não produzindo resultados práticos, é o que nos mata (Brandão, 1891, p. 377-378).

O interesse republicano pela implantação do processo de formação profissional no estado foi se materializando ao longo do tempo[8].

---

norte-americano e o inglês. Da Inglaterra, muito colaboraram as discussões de Herbert Spencer, sobretudo do seu livro *Da Educação Intelectual, Moral e Física*.

[8] Vale destacar que o estado mineiro mantinha uma política, embora carente de regulamentação permanente, de subvencionar e auxiliar os particulares, as associações de caridade, as associações operárias, os estabelecimentos de ensino, além de contar com professores particulares que se dedicavam a atender aos desvalidos da sorte e da fortuna para torná-los cidadãos laboriosos.

A primeira lei a tratar a questão foi a Lei n.º 41, de 1892, que instituiu o ensino profissional no âmbito das escolas normais, do ensino agrícola e zootécnico, do curso de agrimensura comercial e de farmácia[9]. Foram encontrados, a partir dessa data, os registros de criação de várias escolas espalhadas pelo estado de Minas Gerais. Essa modalidade de instrução, pensada para ser modelo de ensino, ainda que não tivesse alcançado êxito satisfatório em curto prazo, viria a ser implantada em diferentes locais do estado de Minas, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contramestres. Destaca-se que nos primeiros dez anos do regime republicano em Minas Gerais foram encontradas 11 leis[10] que tramitaram no Congresso e tiveram por objetivo a reforma ou a modificação da instrução pública.

As leis que sucederam a Lei n.º 41 foram produzidas com o intuito de aprimorá-la mais do que propriamente de modificá-la. As alterações ocorreram mediante argumentação de que serviriam para promover a melhoria da situação de degradação em que se encontrava o ensino em Minas. Alguns políticos apontaram as modificações como

[9] A Lei nº 41 tramitou no Congresso Legislativo por intermédio da Câmara dos Deputados, e foi apresentada pela Comissão de Instrução Pública em setembro de 1891, dois meses após a decretação e promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais. Mesmo sendo considerada uma lei ampla e complexa por ter que completar os vários níveis da instrução pública (primária, secundária, superior e profissional) e por ter que se adequar às novas formas de organização da República, o seu tempo de tramitação teve uma duração curta, de somente onze meses.

[10] Lei nº 41 – de 3/08/1892 - Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas; 2. Lei nº 73 - 27/07/1893 - Autoriza o governo do estado a pôr gradativamente em execução as disposições da Lei nº 41 de 3/08/1893, relativa ao ensino agrícola e zootécnico, expedindo o respectivo regulamento, e a subvencionar as municipalidades que fundarem e mantiverem fazendas modelo, escolas agrícolas, industriais ou pastoris, estações agronômicas, etc.; 3. Lei nº 77 – de 19/12/1893 - Divide o Estado em 10 circunscrições literárias, tendo por sede as cidades em que há Escolas Normais. – Altera diversas disposições da Lei nº 41 de 3 de agosto do ano passado e dá outras providências; 4. Lei nº 103 - 24/07/1894 - Autoriza o Presidente do Estado a fundar duas escolas agrícolas nas cidades de Oliveira e Entre Rios; 5. Lei nº 104 - 24/07/1894 - Cria junto a cidade do Curvelo, uma fazenda escola, destinada ao ensino prático de agricultura e indústria pastoril, e contém outras disposições a respeito.; 6. Lei nº 140 - 20/07/1895 - Reforma o ensino agrícola e zootécnico do Estado; 7. Lei de nº 203 – de 18/09/1896 - Organiza o ensino profissional primário; 8. Lei nº 221 – de 14/09/1897 - Contém disposições relativas à instrução pública primária e secundária; 9. Lei nº 234 – de 27/08/1898 - Regula a substituição dos lentes e professores dos estabelecimentos de ensino e contêm outras disposições; 10. Lei nº 259 – de 10/08/1899 - Cria cadeiras de instrução primária em diversas localidades; 11. Lei nº 281 – de 16/9/1899 - Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais.

solução para os defeitos encontrados na lei predecessora, enquanto outros afirmaram que o problema da instrução pública estava relacionado à ausência de cumprimentos dos seus preceitos. E houve ainda aqueles que defenderam a reforma da instrução pública considerando a situação financeira em vigor.

Exceção ao que se afirmou anteriormente foi a Lei n.º 203, de 1896, que pode ser considerada a expressão mais contundente da iniciativa de criação do ensino profissional primário no estado. Ela propôs a criação do Instituto de Educandos e Artífices, com a função de formar operários e contramestres, ministrando-se a destreza manual e os conhecimentos técnicos. Esse ensino seria realizado em institutos oficiais sob a forma de internato e destinar-se-ia, principalmente, às crianças "desvalidas da fortuna e da sorte", com idade entre 9 e 13 anos. Previa a aprendizagem dos ofícios de armeiro, abridor, alfaiate, chapeleiro, carpinteiro, ferreiro, cuteleiro, dourador, litógrafo, pedreiro, oleiro, ourives, sapateiro, fundidor, dentre outros. Seu funcionamento dar-se-ia sob a orientação de um profissional com a competência do exercício da profissão.

Essa modalidade de instrução, ainda que não tivesse alcançado êxito em curto prazo, veio a ser implantada em diferentes locais do estado, com o objetivo de ser o centro de formação de operários e contramestres a partir de 1906, como veremos. O insucesso inicial na execução da referida lei foi atribuído à falta de consignação de verba no orçamento. Importa afirmar que a referência à falta de subsídio financeiro foi justificativa constante dos políticos mineiros para a não implantação do ensino técnico/profissional no estado.

Como consequência de tal crise financeira, a instituição de um projeto mais amplo no âmbito da educação e instrução profissional foi inviabilizada. O que vimos foi a tramitação de uma reforma, no final do século XIX, que tratou do enxugamento das escolas normais e da supressão das escolas rurais (Lei n.º 281, de 16/9/1899). Apesar de vários protestos contra a medida adotada, a lei foi aprovada e várias escolas fechadas pelo território mineiro. Importa afirmar que não foram localizados registros, antes de 1906, que confirmassem algum êxito na criação do ensino profissional.

Entretanto, do ponto de vista do discurso político, o processo de escolarização vivenciado em Minas Gerais, sob os princípios republicanos, adquiriu, a partir de 1903, contornos alvissareiros, por se constituir numa busca do ideal de modernização alicerçado principalmente no investimento do ensino agrícola. Tal ideal era um dos pressupostos do projeto de desenvolvimentismo mineiro engendrado pelo estado e pelas classes produtoras nos anos iniciais do século XIX. Nesse sentido, um dos principais marcos desse projeto foi a realização do Congresso Agrícola, Industrial e Comercial, realizado em Belo Horizonte, em 1903.

O evento foi um dos principais cenários de enunciação da instrução agrícola como instrumento de organização do mercado de trabalho no campo de disseminação de inovações técnicas no trato com a terra e com os rebanhos. O Congresso foi criado para atender a necessidade da transformação do trabalho por meio da qualificação da mão de obra. O ensino, portanto, deveria ser ampliado e melhorado em conformidade com as mais modernas práticas produtivas. A situação demandava ações para melhorar a qualidade do ensino, da formação dos professores e de melhoria das edificações destinadas às aulas.

As discussões do Congresso não tardaram a produzir seus efeitos. Uma delas foi a eleição para presidente do estado de João Pinheiro, um dos expoentes e presidente do referido Congresso. Já no primeiro ano de seu mandato, em 1906, implementou a reformulação do ensino em vários níveis, incluindo a criação dos grupos escolares e do ensino profissional primário. Pela Lei n.º 444[11], de 1906, criou-se o Ensino Técnico Prático e Profissional, como complementar ao grupo escolar, criado pela Lei n.º 439 do mesmo ano. A legislação integrava o projeto do presidente João Pinheiro, que previa o ensino profissional como uma das principais alternativas para solucionar o problema da agricultura.

Com a sanção da Lei, começaram a ser implantadas, anexas aos grupos escolares, várias escolas técnicas primárias[12]. A organização das

[11] É importante ressaltar que a proposta de sua implantação recuperava a Lei nº 203, de 1896, e sua respectiva regulamentação, o que resgata a proposição de Mendes Pimentel alguns anos depois.

[12] Num levantamento feito entre os anos de 1906 a 1920, foram criados 166 grupos escolares e, neles, foi possível encontrar o ensino profissional funcionando com regularidade em 38.

escolas não se deu de forma linear, visto que não havia um padrão de horários a serem cumpridos, ou seja, em algumas escolas o ensino profissional funcionava em intervalos de aulas do ensino primário ou para suprir a ausência de algum professor. Mesmo havendo uma lei a ser seguida, cada instituição de ensino escolarizou os ofícios com características distintas, sobretudo adequando-os às demandas locais.

É importante considerar que a criação de grupos escolares e escolas profissionais foi acompanhada da política do governo de João Pinheiro com vistas à política de desenvolvimento econômico do estado, que priorizou a produção agrícola sob o pressuposto de que Minas Gerais poderia se tornar o celeiro do Brasil. A indústria agrícola, considerada como a base da economia mineira, incentivou significativos investimentos na infraestrutura de ensino agrícola e nas modalidades de instrução elementar e prática. Resultante das ações do estado, foi inaugurado em Belo Horizonte, em 1909, o Instituto João Pinheiro, acoplado à fazenda-modelo da Gameleira, com o intuito de transformar crianças e jovens "desvalidos da sorte" em futuros lavradores. Tal iniciativa foi parte de sua proposição de criação de fazendas-modelo e de fazendas-escola.

A expectativa, expressa pelos dirigentes do estado, era a de que aqueles que tivessem aproveitado o aprendizado dessas escolas formariam "uma classe de cidadãos que, sabendo dignificar a pobreza, prestariam, certamente, serviços úteis à sua pátria". Percebeu-se que, além da qualificação técnica da mão de obra, a instrução profissional possibilitaria a disponibilização de uma oferta regular de trabalhadores em quantidade suficiente para garantir a produção constante (Chamon; Goodwin Jr., 2012).

Em 1910, na presidência do estado de Wenceslau Brás, o Decreto n.º 2.836 autorizou o governo a promover outra reforma do ensino, que ocorreu por meio do Decreto n.º 3.191, de 1911, trazendo novidades com relação ao ensino profissional. Nele, o curso técnico primário passou a ser configurado como ensino complementar, funcionando como acessório dos grupos escolares, cuja finalidade era ampliar e integrar o primário com "caráter acentuadamente profissional". Para Júlio Bueno Brandão, presidente do estado, em 1911, com a reforma, essa moda-

lidade de instrução ganhou nova forma e ampliou, assim, seu âmbito de atuação na formação tanto da atividade na agricultura e no campo quanto na atividade industrial, nos grandes centros populosos. Quanto ao ensino que deveria oferecer, compreendia um arcabouço de estudos que ia desde a física e a química, passando pelo estudo de agronomia, trabalhos manuais e desenho, até a escrituração mercantil.

Assim, o ensino técnico passou a ser vislumbrado como um espaço de formação do trabalhador jovem, ou seja, ocuparia o espaço de um instituto de iniciação profissional e de uma cultura operária que poderia ser eficaz. Ressalta-se que até 1920 a formação do trabalhador vinculava-se à educação primária e estava voltada para uma formação de uma ética para o trabalho.

A partir de 1920, a formação do trabalhador foi se deslocando para o ensino secundário e superior e, por conseguinte, alterou-se do sujeito criança para os sujeitos jovens e adultos. Compreendida como fator-chave do desenvolvimento social, da evolução social e base da construção do homem moderno, percebeu-se a necessidade de mudar a organização da educação pública no estado com vistas ao atendimento mais imediato do trabalhador demandado pela industrialização em pleno crescimento.

Foi no ano de 1920, por meio da Lei n.º 800, que o ensino profissional passou a ter a sua função complementar de fato, pois foi proposto para funcionar como pós-primário. Assim, o ensino técnico primário foi extinto, dando lugar aos cursos complementares nos âmbitos da indústria, da agricultura e do comércio. Em 1925, por iniciativa do governo de Olegário Maciel, teve início a primeira escola complementar do comércio na cidade de Sete Lagoas. Diga-se de passagem, foi a única que encontramos dentro da modalidade proposta.

Já no final da década de 1920, mais precisamente em 15 de outubro de 1927, o Decreto n.º 7.970 oficializou a reforma do ensino nos âmbitos primário, técnico-profissional e normal. Além de aprovar o regulamento do ensino primário, definiu o ensino ministrado em duas categorias, fundamental (escolas infantil e primária) e complementar de caráter profissional. Para Campos, a escola era um instrumento de educação, sendo importante e necessária sua vinculação aos problemas

da vida diária, pois se refletem na escola de cada época e de cada sociedade. Sua principal finalidade consistia em socializar, ampliar, orientar, disciplinar e adaptar a criança à vida social. A instrução profissional seria, nesse sentido, útil para atender e adequar os sujeitos às novas demandas de trabalho.

Enfim, até 1930, predominou o investimento numa economia baseada numa agropecuária forte e capaz de estabelecer as bases de uma indústria dinâmica. Essa opção, de acordo com Dulci (2005, p. 39), estava "longe de refletir uma opção doutrinária, [pois] a prioridade conferida à agricultura resultava do diagnóstico realista de gerar empregos e atender as necessidades básicas da população". A partir dessa década, novos contornos foram se desenhando para a formação do trabalhador, sobretudo para sua atuação nas indústrias nascentes.

Considerações finais

O interesse pela construção de uma nova ordem social e política colocava em evidência o processo de escolarização como forma de produzir e fortalecer o Estado Republicano. Destarte, o estado mineiro investiu, conforme suas possibilidades econômicas, na viabilização das condições para a implementação de uma educação e de uma instrução que contribuíssem para a constituição da ordem e do progresso. A importância dada à instrução pública vem confirmar o quanto significou, para o projeto de sociedade que se preconizava, a escolarização pensada como prática social de incorporação do indivíduo à sociedade e à realidade do mundo e do mercado de trabalho.

Ademais, a educação, vista como fator de civilização e progresso, era percebida como recurso para manter a ordem social ou a prevenção ao crime, com vimos. Políticos e intelectuais mineiros que discutiram as questões relacionadas à educação entendiam que uma nação inserida no espírito da civilização, instruída, educada e orientada para o progresso da indústria e da lavoura, deveria ser uma nação ordeira, logo uma nação educada. Assim, ao estado caberia o dever de fornecer a instrução ao povo (Viscardi, 2012). Entendido dessa maneira, a instituição escolar ocupava um lugar estratégico no imaginário político, ao integrar

grande parte dos projetos de estado-nação definidos conforme a noção de ordem e de progresso sociais. Assim, a escola serviu de resposta às múltiplas demandas da modernidade: ampliação das habilidades humanas úteis à economia e a formação de indivíduos e de sociedades "melhores e mais civilizados" (Viscardi, 2012).

Com a ausência da escola, tal perspectiva não poderia acontecer. Ao contrário, não se chegaria a alcançar a civilidade pretendida, e a desordem colocaria em risco a taxa de elevação das estatísticas criminais. Por isso, não foi sem sentido que muitos senadores apontaram a escola como um meio de diminuir a criminalidade, pois a profissionalização das crianças e dos jovens forneceria a oportunidade para ingressarem na sociedade, contribuindo para o estado de ordem e para o progresso da nação. As crianças pobres ou desvalidas da sorte e da fortuna, principalmente, receberam atenção dos políticos mineiros, que percebiam a educação como o instrumento capaz de habilitá-las para a vida em sociedade, e a instrução profissional como a maneira de torná-las futuros trabalhadores produtivos e, por consequência, livres da delinquência. O modelo de escola adotado para as crianças pobres, portanto, assumiria um caráter prático, e não literário, e ainda atenderia as demandas do progresso, conforme afirmado por Mello Franco:

> Facilitando aos meninos pobres das classes rurais, a esses que são atualmente os instrumentos do trabalho agrícola, os agentes diretos da lavoura, os cultivadores do nosso solo, a instrução elementar necessária para a profissão a que se destinam. [...] Sr. Presidente, o Sr. Conselheiro Affonso Penna, fez sentir, há dias, quanto é deficiente, entre nós, o ensino profissional: porquanto até hoje não temos tratado senão da educação clássica, que prepara alunos para as faculdades de direito e outras: mas estes moços ficam inutilizados para qualquer outra carreira industrial (Franco, 1891).

Presente nos discursos parlamentares, a instrução foi compreendida como "única ferramenta capaz de garantir o progresso contínuo, o desenvolvimento e a civilização" (Viscardi, 2012, p. 13). O progresso estaria relacionado ao avanço da cultura intelectual por meio da difusão

do ensino primário e da instituição do ensino profissional (Gonçalves; Nogueira, 2012). A instrução e a educação do povo possibilitariam o desenvolvimento social, sendo que a formação técnica seria o meio de aprimorar a produção e de promover os avanços almejados na economia mineira. O ensino profissional foi propugnado como um dos meios para se chegar ao progresso, que viabilizaria a entrada do Brasil no rol das nações modernas.

Afonso Pena, Afrânio de Mello Franco, João Pinheiro, dentre outros defensores da instituição do ensino profissional em Minas Gerais, perceberam a condição do progresso associada às melhorias materiais, sendo estas garantidas pelo progresso da indústria – que necessitava de mão de obra minimamente qualificada. Para os políticos mineiros, o progresso material mostrava-se insuficiente para alcançar o engrandecimento mineiro; era preciso conjugá-lo ao desenvolvimento social e à formação técnica do trabalhador, possibilitados pela instrução pública. Seria por meio da educação, com o desenvolvimento econômico e social, que Minas Gerais encetaria seu processo de modernização.

O ideal de progresso por meio da educação foi compartilhado entre os políticos mineiros. O que se pode inferir, na proposição do governo de Minas, é que a escolarização do povo, trabalhador em particular, evidenciava-se no discurso de uma reforma que via no estado o detentor do controle dos saberes escolares. Os políticos mineiros desse período "leram a modernização do país, considerando fortemente a aposta de intervenção do Estado na articulação e/ou moderação das forças sociais", e a educação escolar do povo, como parte dessas forças, foi um investimento para a formação do operariado (Bomeny, 2001, p. 20).

Referências

ALONSO, Ângela. *Ideias em movimento:* a geração 1870 na crise do Brasil-Império. Rio de Janeiro: Paz & Terra; Graal, 2002.

ALVAREZ, Marcos Cézar. *Bacharéis criminologistas e juristas:* saber jurídico e nova Escola Penal no Brasil. São Paulo: Método, 2003.

BERNSTEIN, Serge. A cultura política. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (Org). *Para uma história cultural.* Lisboa: Estampa, 1998.

BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema*: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

BRANDÃO, Silviano. CONGRESSO MINEIRO, 1891, Belo Horizonte. *Anais do Senado*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

CAPELATO, Maria Helena. *Os arautos do liberalismo:* Imprensa Paulista, 1920-1945. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados:* escritos de história e política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e. *Moderno, modernidade e modernização:* a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN Jr., James William. A incorporação do proletariado à sociedade moderna. A Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). *Varia História*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319-340, jan.-jun., 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo; Brasília, DF: Unesp; Flacso, 2000.

DULCI, Otávio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DULCI, Otávio Soares. João Pinheiro e as origens do desenvolvimento mineiro. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Minas e os fundamentos do Brasil Moderno*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz e. *Moderno, modernidade e modernização*: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1.

FRANCO, Virgílio M. de Mello. CONGRESSO MINEIRO, 1891, Belo Horizonte. *Anais do Senado*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

FRANCO, Virgílio M. de Mello. CONGRESSO MINEIRO, 1892, Belo Horizonte. Anais do Senado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si:* escrita da história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Educação, trabalho e república: o processo de escolarização das atividades manuais nos anos iniciais da República brasileira. In: SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; LAUDARES, João Bosco (Org.). *Diálogos conceituais sobre trabalho e educação*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

GONÇALVES, Irlen Antônio (Org). *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio; CHAMON, Carla Simone. O Congresso Mineiro e a educação profissional em Minas Gerais: o ensino técnico primário. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 153-173, 2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação e escolarização em Minas Gerais: o Legislativo e o Executivo como produtores da representação dos trabalhadores. In: GONÇAVES, Irlen Antonio (Org). *Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

GOODWIN JR., James William. *Cidades de papel*: imprensa, progresso e tradição – Diamantina e Juiz de Fora/MG (1884-1914). Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

HOBSBAWM, Eric. J. *A era dos impérios 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

INÁCIO, Marcilene Soares et al. *Escola, política e cultura*. Belo Horizonte: Argumentum, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006

MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). *Culturas políticas na história*: novos estudos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2009.

PÁDUA, Pedro Geraldo. *O conceito de progresso nas mensagens dos presidentes do estado de Minas Gerais (1891-1930)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

PENNA, Afonso Augusto Moreira. CONGRESSO MINEIRO, 1891, Belo Horizonte. *Anais do Senado*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1891.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. *Os passos do saber*: a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. São Paulo: Edusp, 2004.

POCOCK, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2013.

SENNA, Joaquim Cândido da Costa. CONGRESSO MINEIRO, 1892, Belo Horizonte. *Anais do Senado*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1892.

SILVA, Antônio de Moraes. *Diccionario da Lingua Portugueza*. 8. ed. Rio de Janeiro: Empreza Litteraria Fluminense, 1891. 2 v.

SOUZA FILHO, Tarquinio de. *O ensino techinico no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1887.

VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesário; DAROS, Maria das Dores (Org.). *Moderno, modernidade, modernização*: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2014. v. 2.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *O teatro das oligarquias*: uma revisão da "política do café com leite". Belo Horizonte: C/Arte Editora, 2012.

O ensino superior em Minas Gerais entre 1889 e 1968: *cenários, problematizações e desafios para a pesquisa*

José Carlos Souza Araujo[1]

> "Pensa-se, em regra, que as universidades representam o produto puro e simples da atividade criadora dos grupos de especialistas que nelas trabalham cooperativamente. Isso é verdadeiro, mas em parte. O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas – é o que se faz com o que elas produzem. [...] As instituições sociais não se mantêm nem prosperam através de suas forças ou recursos exclusivos. Elas lançam suas raízes e extraem seu vigor de *elementos invisíveis*, com frequência exteriores aos seus quadros organizatórios" (Fernandes, 1966, p. 205-207).

[1] Mestre em História Social pela USP e doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Unicamp. Atua como professor e pesquisador com ênfase na área da Filosofia e História da Educação, bem como nas áreas da Pedagogia e da Didática. É membro-fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da UFU e membro da Sociedade Brasileira de História da Educação. Foi pesquisador visitante, nível 1, com o apoio do CNPq, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB e da Unicamp. É pesquisador do CNPq, através do projeto 'Ser Professor no Brasil nos anos de 1920: profissão, profissionalização e profissionalismo. Integra o Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Propor-se à tarefa traduzida pelo título desta investigação talvez implique ainda um projeto de pesquisa, mais do que um empreendimento de síntese de estudos sobre as instituições de ensino superior em Minas Gerais, desde suas origens, sobre os contextos e as relações com a sociedade a que elas servem. Ainda que a historiografia educacional sobre o ensino superior tenha sido frutífera nas últimas décadas, ela acompanha à distância o que acontece particularmente com a pesquisa, por exemplo, sobre a escola primária.

Esse capítulo constitui-se por meio da seguinte estruturação:

- objeto, periodização, método e referencial teórico;
- demarcações legislativas e institucionais do ensino superior brasileiro entre 1891 e 1968;
- expansão e interiorização do ensino superior em Minas Gerais entre 1904 e 1960;
- retomada do ensino superior brasileiro: algumas problematizações correlatas ao ensino superior mineiro;
- configurações do ensino superior em Minas Gerais em suas diferentes regiões entre 1961 e 1968.

Objeto, periodização, método e referencial teórico

A Minas Gerais republicana herdou dois cursos superiores do período imperial presentes na capital, Ouro Preto. A fronteira inicial da periodização dessa investigação é 1889, ano da proclamação da República no Brasil, e a final é 1968, por dois motivos correlatos: a) primeiro, pela Reforma Universitária de 1968, que estabeleceu novas diretrizes para o ensino superior por meio de critérios institucionais, universitários, de acesso ao ensino superior, organizacionais-curriculares e centrados em racionalidade administrativa, os quais representaram uma resposta que vinha em socorro de uma crescente demanda; b) segundo, pela significativa e progressiva expansão ensino superior desde os anos de 1940, o que será evidenciado no decorrer desse estudo.

Um esclarecimento inicial importante: optou-se pela utilização da locução, *ensino superior*, posto que ela se encontra presente

nas Constituições Federais de 1891, 1934, 1946 e 1967, bem como na Reforma Francisco Campos, por intermédio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931; na LDB n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Aguiar, 1997b, p. 1-20); e na Reforma Universitária, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968[2] (Aguiar, 1997b, p. 20-34). Por isso, para evitar o equívoco denominado anacronismo, será utilizada a referida locução.

O objeto desse capítulo é constituir-se como um caráter introdutório sobre o ensino superior em Minas Gerais entre 1889 e 1968. Se cientificamente cinco são os níveis de conhecimento – descrição, explicação, interpretação, predição e prescrição[3] (Salomon, 2006; Domingues, 2004) – o propósito desse capítulo é distinguir a descrição, passo primordial para a orientação em relação ao objeto em apreço. Sem a descrição, que implica em circunstanciar com detalhamento um dado objeto, e mesmo em enumerar seus traços e características, não há como conduzir-se ao objeto em apreço por meio de suas delimitadas marcas. Tal opção por esse nível de ensino se deveu aos parcos estudos a respeito do objeto em apreço.

É com esse entendimento conceitual que a descrição pode ser concebida como um nível de conhecimento diferenciado da explicação, uma vez que esta busca esclarecimento, elucidação, justificação, mas perspectivando tornar claro ou inteligível o objeto. Evidentemente, estarão em pauta aspectos explicativos e interpretativos – destinados também a afrontar-se com a problematização – que são componentes do todo de uma dada evidenciação científica. É por essas três vias que podem ser compreendidos os diversos quadros e tabelas, bem como a Figura 2, dispostos no decorrer desse estudo.

Além disso, uma outra orientação de caráter norteador ao conteúdo desse capítulo passa por sua necessária caracterização. E uma das orientações diretivas para a sua construção far-se-ia pelo historiar a respeito das instituições de ensino superior de Minas Gerais desde as

---

[2] Complementarmente, embora não seja pertinente à periodização em pauta, expressa pelo título, tal locução também está presente na Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, bem como na LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Por sua vez, a locução, *educação superior,* está presente somente nesta.

[3] Na verdade, as duas últimas são impróprias ao campo da História, cujo objeto é o passado (Domingues, 2004).

duas primeiras inauguradas em Ouro Preto, uma delas ainda na primeira metade do século XIX, em 1839, e a outra em 1875 (Carvalho, 1978; Cunha, 1980, p. 130[4]). No decorrer do século XX, as referidas instituições irão se multiplicar paulatinamente década a década, como será evidenciado no decorrer dessa investigação.

No entanto, tal direção promoveria a fragmentação e, muito provavelmente, uma compreensão dispersante em que as singularidades institucionais justapor-se-iam umas às outras, não permitindo que o todo em perspectiva – Minas Gerais – se constituísse como um concreto pensado, ainda que descritivamente. Cada uma das instituições em pauta singularizar-se-ia pelas suas origens em diferentes municípios, bem como pelas significações e ressonâncias que teriam construído ou conquistado localmente.

A propósito, uma crítica de 1967 a esse respeito: "Na opinião pública, mal-conduzida por elites despreparadas, se formou a crença de que o desenvolvimento local depende da criação de escolas superiores" (Mendes, [1967], 2006, p. 87). Por esse motivo, tal crença não poderia se constituir em norteamento.

Uma vez constatada a fragilidade de tal direção, optou-se por considerar o estado de Minas Gerais como uma totalidade – que se insere, indubitavelmente, em uma totalidade nacional, sem se deixar de explicitar, certamente, suas singularidades institucionais quanto à criação/implantação do ensino superior em diferentes municípios, bem como sua inserção regional e estadual.

> Para se captar o que é a singularidade de uma instituição, torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal, é o fundamental da pesquisa. E se o singular depende da sua materialidade única, o universal também não é uma abstração: é uma totalidade histórica determinada pelo seu modo de produção, pelas suas relações sociais, pelas

[4] Nesta obra, encontram-se informações, por exemplo, a respeito do número de seus alunos matriculados e concluintes entre 1878 e 1888.

suas práticas políticas, culturais, ideológicas e educativas dentre outras. (Sanfelice, 2016, p. 26).

Três aspectos correlatos podem ser chamados em defesa dessa direção:

a) o processo de institucionalização do ensino superior, aliás desigual, nas diferentes regiões mineiras, como demonstra a Figura 2 e os comentários a respeito;
b) a proposição de uma descrição de tal processo de institucionalização por cursos, décadas, ano de institucionalização, cidades em diferentes ritmos espaciais e temporais, bem como regionais (cf. Quadros 2, 3, 4, 8, 10, 11 e 12 e Figura 2);
c) as comparações sugeridas pelas evidências empíricas demonstradas no Quadro 5 e na Tabela 11, os quais envolvem diferentes estados brasileiros por meio de seus cursos superiores instituídos em diferentes décadas.

Em outros termos: se, de um lado, as singulares manifestações institucionais podem ser consideradas únicas, depois de reunidas, por outro lado, clamam por explicações e interpretações de caráter local, regional, estadual e mesmo nacional. Ou seja, a dimensão descritivo-quantitativa, presente nos referidos quadros e tabelas e na Figura 2, exige a configuração de significações qualitativas em nível explicativo e interpretativo.

As correlações entre o singular, o local, o regional, o estadual e o nacional não podem ser evitadas, pelo contrário, precisam ser promovidas e exercitadas, se se quiser buscar uma perspectiva fundada na totalidade, a qual não anula o singular, muito menos o local ou o regional. As instituições escolares são certamente manifestações singulares, mas compõem uma totalidade se se considerar, por exemplo, o estado de Minas Gerais. Porém, no interior deste, a dimensão regional se expressa radicalmente, posto que algumas regiões se acercaram de cursos superiores anteriormente a outras, às vezes com algumas décadas de diferença, se se levar em conta a periodização envolvida por esse capítulo.

Entretanto, o ensino superior no estado de Minas Gerais apresenta semelhanças com o movimento nacional, em particular em relação a alguns estados, pela correspondência quantitativamente significativa, como o revelam São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná (Quadro 5). Nesse sentido, Minas Gerais não seria uma *totalidade senão particularmente*, posto que compartilha comparações do mesmo fenômeno com outras *totalidades particulares* de âmbito nacional.

Embora etimologicamente comparação implique em raiz relativa ao par, ao igual, ao parelho, e envolva o semelhante; e díspar se refira ao dessemelhante, ao diferente, ao desigual, não se pode reduzir o comparar como busca das semelhanças e das diferenças. Tal redução tem sido objeto de críticas, questionamentos e debates entre aqueles que se envolvem com estudos comparativos. E uma das razões se refere ao lugar da comparação no âmbito do fazer científico.

Sendo assim, a comparação é uma operação dentre outras, que executa a tarefa que tem por alvo os três níveis científicos mencionados. Entretanto, a comparação não é solitária no processo de investigação. Conforme José D'Assunção Barros (2014), a História Comparada, nas duas últimas décadas, trouxe à tona várias abordagens: a História Cruzada, as Histórias Conectadas, a *World History*, a *Global History* e a *Big History*. Para ele, a História Cruzada também está voltada para uma discussão teórico-metodológica sobre o uso da comparação na pesquisa histórica. Além de evocar a pluralidade, relaciona "formações sociais, culturais e políticas, admitindo desde o início que elas mantêm relações entre si. Esta abordagem convida ao questionamento da historicidade dos objetos e dos procedimentos de análise, assinalando-os como um empreendimento auto-reflexivo gerador de sentidos" (Araujo; Valdemarin; Souza, 2015, p. 30). Por esse foco, a comparação é inerente ao objeto dessa investigação, uma vez que busca explicitar suas características, suas singularidades e suas relações, seja em termos de espaço de experiência, seja em termos de horizonte de expectativa (Kozelleck, 2006), seja nacional, estadual, regional ou mesmo local.

Salvaguarde-se, ainda, que a comparação se revela como um dos eixos centrais desse estudo. Para Barros (2014, p. 117), "a história cruzada relaciona, geralmente em escala nacional, formações sociais,

culturais e políticas, partindo da suposição que elas mantêm relações entre si". Dessa forma, a História Comparada, que abrangeria também a História da Educação, seria compreendida como sinônimo de "procedimentos relacionais" (Barros, 2014, p. 117). E a História Cruzada, que evoca "A imagem da cruz, efetivamente, permite pensar pontos de intersecção entre as diversas realidades em cruzamento" (Barros, 2014, p. 117).

Tal norteamento romperia, por conseguinte, com a perspectiva de linearidade, com a sobreposição de algo atuando sobre outro, insurgindo-se "contra aquelas práticas de história comparada que recaíram em operações estabilizadoras, meras superposições de objetos ou realidades isoladas unidas por um liame de análise" (Barros, 2014, p. 121). Trata-se, então, de ressaltar as interações, as influências mútuas, os entrelaçamentos etc., que se constituem em escalas diferenciadas de observação entre Minas Gerais e outros estados, em dimensão macroscópica, mas também em dimensão microscópica.

Outra dimensão norteadora é a de que o período entre 1889 e 1968 só pode ser assumido como um processo no interior do qual, e por aproximadamente por quase oito décadas, desenvolveu-se um movimento não somente institucional, mas político, econômico, social, cultural, que transitou da quase ausência de cursos superiores até a espantosa expansão e interiorização até o final dos anos de 1960. O futuro depois de 1968, que hoje se revela passado, também veio a se desenvolver na mesma direção até os dias de hoje (Ristoff; Giolo, 2006; Semesp, 2015).

Postulava Durmeval Trigueiro Mendes, em artigo publicado em 1967 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – um ano antes da fronteira final desse capítulo (1968) – que "a expansão constitui um processo ambíguo, que tanto poderá dilatar nossas mediocridades quanto provocar a ruptura do *status quo*, com a introdução de novos marcos qualitativos" (Mendes, 2006, p. 73). Argumentava que seria a ruptura do *status quo,* aquela que representava, a seu ver, um meio de desenvolvimento, que ela seria um fator de democratização em vista da clientela a ser atingida, bem como um fator na elevação de padrões de vida população (Mendes, 2006, p. 73-74).

> A expansão pode realizar-se sob a forma de interiorização geográfica do ensino superior até o ponto em que, mediante um programa preparatório, se venha oferecer às populações do interior verdadeiras escolas superiores, e em segundo lugar, até o ponto em que as condições vigentes da área de inserção da escola permitam a absorção de profissionais por esta formados. Em suma, entendemos que a expansão do ensino superior é um empreendimento, e não uma festa. (Mendes, 2006, p. 74).

Tais posições de Durmeval Trigueiro Mendes (2006) revelavam-se significativas na segunda metade dos anos de 1960, quando se esboçava, com vigor, a expansão e a interiorização geográfica dos cursos superiores no Brasil (cf. Quadro 5). Clamava ele pelo planejamento do ensino superior, associado a critérios geoeconômicos em termos de sua irradiação, bem como pelo atendimento de especializações técnicas e científicas. Ressaltava, no entanto, que a dimensão geoeconômica transcendia as fronteiras dos diferentes estados. Nessa direção, responsabilizava as universidades (Mendes, 2006, p. 80-81), que já se faziam presentes na maioria dos estados (cf. adiante o Quadro 1).

Certamente, a anunciada descrição como componente do tripé que sustenta o conhecimento científico, ao lado da explicação e da interpretação, tem limites, mas ela conta significativamente com a *abstração*, com a *categorização* implicada na organização dos quadros, das tabelas e da Figura 2, com a sua *classificação*, com a *conceituação, correlação, ampliação, definição, generalização, identificação, qualidade, quantidade, sistematização e semelhança* (Salomon, 2006). Tais termos em itálico podem ser considerados como unidades que operacionalizam lógico-metodologicamente o processo da pesquisa, de modo a permitir a articulação de tais unidades, não só em vista da descrição e da explicação, mas também da interpretação.

Ainda outro aspecto a ser observado, a propósito da descrição, posto que ela secundariza a *contextualização*, muito apropriada para a construção da explicação, é o estabelecimento de *causalidades*, *frequências, generalizações, percentualidades*. Certamente, tais operações lógico-metodológicas favorecem mais a explicação, mas várias delas

também propiciam procedimentos que conduzem à descrição, e mesmo à interpretação.

Uma última observação de caráter introdutório a elucidar um outro propósito desse capítulo: não se trata de estruturar um estado da arte sobre o ensino superior em Minas Gerais, ou mesmo o estado da questão ou o estado do conhecimento, nem ainda uma revisão de literatura do mesmo. No entanto, serão sugeridas várias referências[5] com o objetivo de reunir, preliminarmente, informações a respeito de publicações e pesquisas concluídas sobre o objeto em pauta.

Tais referências são incompletas, mas certamente sugerem inúmeras outras contidas em seu interior, e que podem muito ampliar aquelas aqui reunidas. Afinal, os degraus para se subir uma escada são muitos. Espera-se, com esse capítulo, contribuir para galgá-los, mesmo com os limites que eles apresentam. "Para sabermos tudo, precisamos conhecer todas as perguntas, o que é claramente impossível. Melhor assim, pois ficamos livres para continuar a perguntar, inspirados pelo que não sabemos" (Gleiser, 2014, p. 7).

Nesse capítulo, busca-se então estruturar os cenários, ainda que marcadamente descritivos, mas que trazem em seu bojo várias problematizações, bem como evidenciar alguns desafios para a pesquisa histórico-educacional sobre o ensino superior em Minas Gerais.

O modo de ver dialético – fundado na relação entre o todo e as partes (em que o singular, o local, o regional, o estadual e o nacional se apresentam tensionados), na contradição (pela contrastação entre os diferentes locais de emergência dos cursos superiores em diferentes regiões do estado), na correlação entre quantidade e qualidade (esta reclamada pela correlação com as inúmeras informações quantitativas), no movimento do ensino superior em Minas Gerais (que se processa no decorrer do período republicano em apreço, vagarosamente nas primeiras décadas), entre outros aspectos – apresentou-se como um refe-

---

[5] Importa um esclarecimento dessa ordem: em consulta ao Banco de Teses e Dissertações, disponível em <www.capes.gov.br> (Acesso em: 20 ago. 2018), encontraram-se poucas referências ao ensino superior em Minas Gerais. O sítio, <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> (Acesso em: 20 ago. 2018), foi consultado através das seguintes palavras-chave: Minas Gerais, ensino superior, educação superior e cidades mineiras referidas por esse estudo.

rencial teórico adequado para compreender o processo de instauração do ensino superior em Minas Gerais no período republicano. Com tal modo de ver epistemológico é que se enfrenta a temática em pauta.

Demarcações legislativas e institucionais do ensino superior brasileiro entre 1891 e 1968

Voltando à observação introdutória presente no primeiro parágrafo desse capítulo, a da baixa estatura quantitativa da produção historiográfico-educacional sobre o nível superior de ensino em âmbito nacional, evidencia-se a mesma dificuldade também ao nível estadual mineiro, como será tornado manifesto pelos resultados dessa investigação. Tal afirmação significa algo como uma reverberação do que acontece em nível nacional, ou seja, uma repercussão do mesmo fenômeno, o da menoridade da produção historiográfica a respeito desse nível, ou de sua pouca representatividade, por exemplo, em relação às investigações sobre a escola primária.

Embora o processo legislativo-educacional seja muito dinâmico e prolífico também no campo do ensino superior, faz-se mister inicialmente fazer uma elucidação a respeito de alguns marcos-chave para a compreensão desse processo no período republicano em apreço (1889-1968). Além da incidência de algumas leis no decorrer da Primeira República (1889-1930), sobre as quais versar-se-á *en passant*, deve ser ressaltado o surgimento de duas universidades bem-sucedidas, a do Rio de Janeiro, em 1920, e a de Minas Gerais, em 1927. Além disso, são necessários também alguns registros sobre o inquérito a respeito d'*O problema universitário brasileiro* (Associação Brasileira de Educação, 1929), promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1928.

No início da Segunda República (1930-1937), destaque-se a Reforma Francisco Campos, que por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, dispôs sobre a organização do ensino superior, sendo conhecida como *Estatuto das Universidades Brasileiras* (Fávero, 2000, p. 51-83), e concebível como uma espécie de certidão de nascimento destas, embora seja posterior à emergência das duas primeiras

instituições universitárias efetivadas nos anos de 1920, já mencionadas, além daquelas tentativas malsucedidas em Manaus/AM, em 1909; em São Paulo/SP, em 1911; e em Curitiba/PR, em 1912. A propósito de tais tentativas, cf. Cunha (1980) e Tramontin (1998). Ou seja, no decorrer das três primeiras décadas do século XX, veio à tona uma movimentação muito diversa daquela que vigeu no decorrer do período imperial, tempo em que reinaram inúmeros projetos. Valnir Chagas (1967, p. 45) informa que até o "advento da República, nada menos de 22 investidas se fizeram em vão", e que até 1908, ocorreram mais cinco tentativas (Barros, 1959; Cunha, 1980).

Nos anos de 1960, duas demarcações legislativas são ressaltáveis: a primeira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e a segunda, especificamente destinada ao nível superior, a Reforma Universitária, de 28 de novembro de 1968, por meio da Lei n. 5.540[6]. Tais demarcações legislativas até aqui mencionados – de 1891, 1931, 1961 e 1968 – importam muito, pois trazem à baila alguns pontos de referência relativos ao objeto desse capítulo. Também compõem essa seção balizas relativas às constituições federais de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, ressaltando-se que o ensino superior é de responsabilidade federal.

Uma tarefa a ser ensaiada seria a de perspectivar, por meio do comparatismo, o ensino superior no Brasil, quando se constituíram em alguns estados as primeiras universidades brasileiras: no Rio de Janeiro, em 1920 (Universidade do Rio de Janeiro, URJ, com financiamento federal); em Minas Gerais, em 1927 (Universidade de Minas Gerais, UMG, com financiamento estadual); no Rio Grande do Sul, em 1932 (também

---

[6] E a título complementar, uma terceira lei, posterior a 1968: sem entrar nos contornos estabelecidos pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e que implicou a extinção do nível primário (representado pelos grupos escolares – em Minas Gerais instituídos em 28 de setembro de 1906 pela Lei n. 439) e do secundário (realizado até então em dois ciclos, o ginasial e o clássico ou científico); além disso, também foram extintas as escolas normais, substituídas pela Habilitação para o Magistério de 1° e 2° graus. Os níveis escolares serão denominados desde então por 1° Grau (que abarcou a escola primária e parte da secundária, o ginásio) e 2° Grau. Tais denominações foram alteradas pela LDB de 20 de dezembro de 1996, por intermédio da Lei n. 9.394, quando então passaram a ser denominados como *Ensino Fundamental* e *Ensino Médio*, integrantes da Educação Básica, da qual também faz parte a *Educação Infantil*.

com financiamento estadual, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, que, em 1934, passou a ser denominada Universidade de Porto Alegre (Cunha, 1980, p. 206); e em São Paulo, em 1934 (Universidade de São Paulo, USP, com financiamento estadual).

A essas 4 universidades emergentes nos anos de 1920 e 1930, somam-se mais 8 nos anos de 1943 a 1950; 17 entre 1951 e 1960; e, entre 1961 e 1967, 12, totalizando, por conseguinte, 41 universidades até o ano de 1968 (Teixeira, 1989, p. 170-174). Em relação a Minas Gerais, no tocante à periodização proposta, são três: a Universidade de Minas Gerais (1927), a Universidade Católica de Minas Gerais (1959) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (1960).

Dessa forma, o movimento de institucionalização de universidades brasileiras ficaria da seguinte forma entre 1920 e 1967, salvaguardando-se que ainda inexistiam universidades nos estados de Mato Grosso, Piauí e Acre, além do Distrito Federal.

Mas retornemos ao início da República: o ensino superior no Brasil apresenta uma marca característica desde a última década do século XIX: "Foi em 1891, com a República, que o ensino superior no Brasil deixa de ser exclusivo do Estado; a República delegou o ensino superior também aos governos estaduais e permitiu a criação de instituições de ensino superior privadas" (Sampaio, 2009, p. 25).

Entretanto, no período imperial também se esteve à carga com discussões e debates em torno da liberdade de ensino em nível superior por intermédio da Reforma Couto Ferraz, de 1854; da Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879; e do consequente Parecer de Rui Barbosa, de 1882 (Barbosa, 1942; Haidar, 1972; Nascimento, 1997; Valdemarin, 2000; Machado, 2002; Castanha, 2013).

No decorrer da Primeira República (ou República Velha), há cinco incidências legislativas no tocante ao ensino superior, denominadas Reforma Benjamin Constant (1891)[7], Reforma Epitácio Pessoa (1901)[8],

---

[7] Decreto n. 1.232 G, de 2 de janeiro de 1891 - cria um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal (Aguiar, 1997a, p. 1-4).
[8] Decreto n. 3.390, de 1º de janeiro de 1901– aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependente do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Aguiar, 1997a, p. 61-105).

Quadro 1 – Cronologia das universidades brasileiras entre 1920 e 1967 (Teixeira, 1989)

Universidades brasileiras	Ano
Universidade do Rio de Janeiro	1920
Universidade de Minas Gerais	1927
Universidade de São Paulo	1934
Universidade Técnica do Rio Grande do Sul	1932[9]
Universidade Rural do Brasil	1943
Universidade Católica do Rio de Janeiro	1946
Universidade Federal de Pernambuco	1946
Universidade Federal da Bahia	1946
Universidade Rural de Minas Gerais	1948
Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1948
Universidade Católica de São Paulo	1948
Universidade Federal do Paraná	1950
Universidade Católica de Pernambuco	1951
Universidade Mackenzie	1952
Universidade Federal do Ceará	1955
Universidade Católica de Campinas	1955
Universidade Federal da Paraíba	1955
Universidade Rural de Pernambuco	1955
Universidade Federal do Pará	1957
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1958
Universidade Católica de Minas Gerais	1959
Universidade Federal de Santa Catarina	1960
Universidade Sul-Riograndense de Pelotas	1960
Universidade Federal de Goiás	1960
Universidade Católica de Goiás	1960
Universidade Católica do Paraná	1960
Universidade Rural do Sul	1960
Universidade Federal de Juiz de Fora[10]	1960
Universidade Católica de Salvador	1961
Universidade Católica de Petrópolis	1961
Universidade Federal Fluminense	1961
Universidade Federal do Maranhão	1961
Universidade Federal de Alagoas	1961
Universidade Federal do Espírito Santo	1961
Universidade Federal de Santa Maria	1961
Universidade de Brasília	1962
Universidade Federal do Amazonas	1965
Universidade Estadual de Campinas	1966
Universidade de Caxias do Sul	1967
Universidade Federal do Sergipe	1967

Fonte: O autor.

[9] Tal informação não se encontra em Teixeira (1989).
[10] Cf. Yasbeck (1999).

Reforma Rivadávia Corrêa (1911)[11], Reforma Carlos Maximiliano (1915)[12] e Reforma João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz, 1925)[13]. Entretanto, a título de ilustração, serão ressaltados apenas alguns artigos da Reforma Benjamin Constant associados ao art. 35 da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil Federal (Brasil, 1891a).

Tal Reforma Benjamin Constant criou o Conselho de Instrução Superior na Capital Federal (Aguiar, 1997a). Dentre outras atribuições, cabia-lhe "a aprovação dos programas de ensino organizados pelos estabelecimentos federais e os que forem a estes equiparados" (art. 5º); regulamentar a inspeção dos cursos particulares e faculdades livres (art. 6º, 2º); "Nomear as comissões que julgar necessárias para melhor estudo das questões sujeitas à deliberação do Conselho e inspeção dos estabelecimentos federais, cursos particulares e Faculdades livres" (art. 13, § 7º). Ao delegado do Conselho dos Estados, competiria "Visitar as faculdades dos Estados ou particulares equiparadas às federais, situadas no respectivo Estado" (Art. 18, § 2º) (Aguiar, 1997a). Em relação ao período compreendido pela atuação de Benjamin Constant (1833-1891), cf. C. R. Jamil Cury (2001, p. 89-114), em particular o capítulo *A educação no governo provisório*. É interessante observar que o decreto que estabelece tal reforma é de 2 de janeiro de 1891, e que a Constituição brasileira é posterior a ele, de 24 de fevereiro do mesmo ano (Campanhole; Campanhole, 1983). Ou seja, a Constituição confirma o que a Reforma estabeleceu em seu "Art. 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" (Aguiar, 1997a). Dessa forma, em 1891, republicanamente, estão os fundamentos para a origem do ensino superior privado; a equiparação de programas de ensino; a inspeção de instituições particulares, não sendo prerrogativa do Congresso a criação do ensino superior, o que permite sua institucionalização pelos estados.

---

[11] Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911 – aprova Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (Aguiar, 1997a, p. 106-125).

[12] Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915 - reorganiza o Ensino Secundário e o Superior na República (Aguiar, 1997a, p. 126-156).

[13] Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925 – estabelece o Concurso da União para a Difusão do Ensino Primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá Outras Providências (Aguiar, 1997a, p. 157-213).

"Entre 1889 e 1918, 56 novas instituições de ensino superior, na sua maioria privadas, foram criadas no País" (Sampaio, 2000, p. 37). "Até 1900, não existiam mais do que 24 escolas de ensino superior no País" (Sampaio, 2000, p. 39). "o sistema passou a contar, três décadas depois, com 133; destas, 86 haviam sido criadas na década de 1920" (Sampaio, 2000, p. 39). Ainda segundo essa mesma autora, e em referência "aos estabelecimentos de ensino superior privados no País e às suas matrículas, dois períodos claramente distintos: o primeiro compreendido entre 1933 e 1965; o segundo, de 1965 a 1980" (Sampaio, 2000, p. 43).

Outro fato relevante no âmbito da Primeira República está relacionado à obra *O problema universitário brasileiro: inquérito promovido pela Secretaria de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação* (Associação Brasileira de Educação, 1929). Tal inquérito foi, na verdade, resultante de uma decisão ocorrida por ocasião da Segunda Conferência Nacional de Educação, promovida pela própria ABE (Cunha, 1984), cuja realização se deu em Belo Horizonte, MG, entre 4 e 11 de novembro de 1928.

Tal inquérito baseou-se em um questionário que se orientou pela elaboração de várias questões. O conteúdo d'*O problema universitário brasileiro* compõe-se de duas partes: a primeira acolhe as "Theses desenvolvidas pela Commissão Organizadora do Inquérito promovido pela A.B.E.", as quais somavam sete; e a segunda, reúne as "Respostas ao Inquérito", num total de 43 depoimentos, os quais representam posicionamentos de inquiridos de sete estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Paraná. Somando-se às sete "Theses", a obra reúne 50 depoimentos sobre a questão universitária brasileira de então (cf. Araujo, 2007, 2011, 2012).

Em relação a Minas Gerais, cabe dar relevo à posição do Conselho Universitário de Minas Gerais (UMG)[14], única posição representativa

[14] As questões respondidas por este assim se dispunham: "I – Que typo universitário adoptar no Brasil? Deve ser único? Que funcções deverão caber ás universidades brasileiras? II – Não convirá, para solução do nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes, como Observatorios, Museus, Bibliothecas, etc., promovendo á sua articulação no conjuncto universitário? III – Não é opportuno realizar, dentro do

desse estado. Tal posição foi aprovada pelo referido Conselho em 24 de outubro de 1928, data que antecede a aprovação do Inquérito em questão. Ela é contrária à ideia de um padrão universitário único para o país, argumentando a favor da formação de profissionais idôneos, bem como defende que as universidades devam ser "núcleos de permanente elaboração scientifica". Sugere que a universidade, em caráter propedêutico, tenha cursos de literatura nacional, estudos de corografia, história nacional, sociologia e, em particular, de Sociologia Brasileira, com programas de ensino focados "em factos brasileiros", com cursos livres que visem à pesquisa e à interpretação da realidade brasileira. Sugere também intercâmbios entre as universidades brasileiras, bem como entre estas e as Escolas Superiores. Advoga ainda que os estados compartilhem dos esforços da União para a organização universitária, e que tomem a iniciativa de criar universidades (Associação Brasileira de Educação, 1929, p. 337-343).

Em 11 de abril de 1931, por meio do Decreto nº19.851, dispôs-se o *Estatuto das Universidades Brasileiras*[15] (Fávero, 2000), após a efetivação das duas primeiras universidades do, a do Rio de Janeiro, em 1920, e a de Minas Gerais, em 1927. No tocante à temática, o referido Decreto estabelece: "Art. 6ºAs universidades brasileiras poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres" (Aguiar, 1997, p. 214), ficando assim mantidas as iniciativas de ordem estadual, bem como a liberdade de ensino.

Em relação ao período de 1933 a 1965, Helena Sampaio (2000, p. 43) caracteriza-o da seguinte forma: "no primeiro, [...] consolidação e estabilidade no crescimento da participação relativa do setor privado

---

regimen universitário, uma obra conscientemente nacionalizadora do espírito da nossa mocidade? IV – Não seria de todo util aos governos estaduais auxiliem ao governo federal na organização universitária? V – Não convém estabelecer mais intimo contacto entre o professor e o alumno? Como conseguil-o? VI – Não convém a adopção, onde possível, do livro texto (systema norte-americano) em substituição gradual ao ensino oral? VII – É satisfactoria a situação financeira do professorado universitário? Não se impõem medidas reparadoras?" (Associação Brasileira de Educação, 1929, p. 337-343).

[15] Cf. Ronald Braga (2001) a propósito das reformas incidentes no ensino superior: 1931, 1961 e 1968 (o estudo também abarca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

no sistema; o segundo corresponde à mudança de patamar no crescimento das matrículas privadas, levando à predominância desse setor no sistema de ensino superior".

Se se permanecer no período restrito à fronteira desse capítulo, o ano de 1968, para Helena Sampaio (2000, p. 43), os anos de 1933 a 1965 foram marcados por duas fases: o primeiro até 1945 "foi marcado pela luta entre elites laicas e católicas; o seguinte, que se inicia em 1945 e vai até meados da década de 1960, presenciou outras lutas, cujo autor principal não era mais a elite intelectual, laica ou católica, mas o movimento estudantil". E seria este caracterizável pela defesa do ensino público em detrimento do ensino privado, pela defesa do "modelo de universidade em oposição às escolas isoladas autônomas" (Sampaio, 2000, p. 43).

Em 1933, "o setor privado já respondia por 64,4% dos estabelecimentos de ensino superior e por 43,7% das matrículas" (Sampaio, 2009, p. 26). E em 1945, as matrículas em âmbito privado eram 50%. Complementarmente, embora a menção chegue a 1980, a mesma autora pontua a respeito de tal expansão, o que lança luzes para o debate contemporâneo em torno das controvérsias em torno do ensino superior público e privado. Ou seja, é entre os anos de 1960 a 1980 que as "matrículas cresceram 480,3%; no setor privado o crescimento das matrículas foi quase o dobro: 843,7%" (Sampaio, 2009, p. 26-27).

Em relação à Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934 (Campanhole; Campanhole, 1983), cabe destacar o art. 150, que estabelecia competir à União, em seu § único:

> O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: [...] c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; [...] f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Em relação aos estados, rezava o art. 151: “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (Brasil, 1934).

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937 (Campanhole; Campanhole, 1983), estabelecia em seu art. 128 que “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”. Em seu art. 129, determinava:

> À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Brasil, 1937).

A Constituição de 18 de setembro de 1946 (Campanhole; Campanhole, 1983) instituía: “Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. E em seu art. 171: “Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (Brasil, 1946).

Com relação à LDB, de 20 de dezembro de 1961 (Aguiar, 1997b), por intermédio da Lei n. 4.024, os artigos 3°, 9° e 14° são esclarecedores por si mesmos em relação ao papel dos estados em relação ao ensino superior e à liberdade de ensino: “Art. 3°O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor”. Em seu art. 9º: “Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: a) decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais

e particulares" (Brasil, 1961). Mas esclarece no "Art. 14. É da competência da União reconhecer e inspecionar os estabelecimentos particulares de ensino superior" (Brasil, 1961).

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967 (Campanhole; Campanhole, 1983), fixava:

> Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 1º – O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos. § 2º – Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. § 3º – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: [...] III – o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior.

Com a Reforma Universitária, de 28 de novembro de 1968 (Aguiar, 1997b), por meio da Lei n.º5.540, também é mantido o ensino particular: "Art. 4º As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações". E no art. 27, § 2º, fica também expresso o papel dos estados: "Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade" (Brasil, 1968).

Tais balizas legislativas – de 1891, 1931, 1934, 1937, 1946, 1961, 1967 e 1968 – são, evidentemente, de caráter nacional, mas constituem demarcações de capital importância para se compreender a história republicana em seu convívio com a dinâmica do setor privado em matéria

de ensino superior. O setor privado foi se estruturando, sob regime republicano, em torno de um paulatino crescimento, fenômeno esse que se ampliou progressivamente desde os anos de 1990 aos nossos dias[16]. Além disso, tais balizas também demarcaram o ensino superior como fenômeno estadual, no caso de Minas Gerais.

Expansão e interiorização do ensino superior em Minas Gerais entre 1904[17] e 1960

A República, em Minas Gerais, teve como legado do período imperial dois cursos na capital da então Província, Ouro Preto: Farmácia (1839) e Engenharia (1875). Na segunda década da Primeira República, mais três cursos foram instaurados: Farmácia e Odontologia (1904), em Juiz de Fora; Agronomia e Veterinária (1908), em Lavras; e Odontologia (1908), em Belo Horizonte. Na terceira década, Medicina (1911) e Farmácia (1911), ambos em Belo Horizonte; Farmácia e Odontologia (1914), em Alfenas; dois cursos de Engenharia (1917), em Belo Horizonte e em Itajubá; e Engenharia (1918), em Juiz de Fora. Comparativamente, quando foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1920, Minas Gerais possuía onze cursos. E quando foi criada a Universidade de Minas Gerais, com financiamento estadual, em 7 de setembro de 1927, o estado mineiro já contava com mais um curso, o de Agronomia e Veterinária, desde 1922, em Viçosa. Assim, ao todo eram doze cursos existentes em 1927.

Com a expansão e a interiorização dos cursos superiores em Minas Gerais, e levando-se em conta a cronologia da criação destes, tem-se o seguinte quadro entre 1839 e 1927 (Quadro 2).

Com base em tais informações, se entre 1839 e 1940 – ressalte-se que são 101 anos – os cursos superiores em Minas Gerais somavam 15 (quinze), nos anos de 1941-1950 estavam em cena mais 13 (treze cursos), e nos anos de 1951-1960 mais 15 (quinze). Como será descrito pelo

[16] A propósito, podem ser referências as seguintes obras: Vahl (1980); Tramontin (1998); Sguissardi e Silva Júnior (2001, 2009); Braga (2001); Minto (2006); Rossato (2006); Sguissardi (2009); Sampaio (2009).

[17] A data de 1904 refere-se à primeira instituição mineira de ensino superior em âmbito republicano (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Cronologia da criação de cursos superiores em Minas Gerais desde 1839 a 1960[18] (Albuquerque, 1969)

Cursos	1839 e 1875	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950	1951-1960	Total até 1960
Administração	-	-	-	-	-	-	-	0
Agrimensura	-	-	-	-	-	-	-	0
Agronomia e Veterinária	-	Lavras (1908)[19]	-	Viçosa (1922)	BH (1932)	-	-	3
Arquitetura	-	-	-	-	-	BH (1944)	-	1
Belas Artes	-	-	-	-	-	-	-	0
Biblioteconomia	-	-	-	-	-	-	-	0
Ciênc. Econômicas	-	-	-	-	-	BH (1947)	JF (1952)	2
Direito	-	-	-	-	-	JF (1942) BH (1949) BH (1950)	Uberaba (1951) Pouso Alegre (1959) Uberlândia (1960)	6
Enfermagem	-	-	-	-	BH (1933)	BH (1949) JF (1950) Uberaba (1950)	Itajubá (1954)	5
Farmácia	O. Preto[20] (1839)	-	BH (1911)	-	-	-	-	2
Farmácia e Odontologia	-	JF[21] (1904)	Alfenas (1914)	-	-	-	-	2
Engenharia	O. Preto (1875)	-	BH (1917) Itajubá (1917) JF (1918)	-	-	-	Uberaba (1956)	5
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	-	-	-	-	BH (1940)	BH (1943) JF (1947) Uberaba (1948)[22]	S. J. del-Rei (1953) Uberlândia (1960)	6
Geologia	-	-	-	-	-	-	Ouro Preto (1957)	1
Jornalismo	-	-	-	-	-			0
Medicina	-	-	BH (1911)		-	-	B. H. (1951) JF (1952) Uberaba (1954)	4
Música	-	-	-	-	-	-	B. H. (1950)	1
Odontologia	-	BH[23] (1908)	-	-	-	Uberaba (1947)	Diamantina[24] (1953)	3
Química	-	-	-	-	-	-	-	0
Serviço Social	-	-	-	-	-	BH (1946)	JF (1958)	2
Total de cursos desde o período imperial até 1960	2	3	6	1	3	13	15	43

Fonte: O autor.

[18] Embora o objeto desse capítulo cubra até 1968, por conveniência de caráter técnico, os cursos emergentes entre 1961 e 1968 serão contemplados pelo Quadro 11, tendo em vista propiciar uma visualização mais detalhada sobre o período.
[19] Cf. Rossi (2010).
[20] O. Preto – Ouro Preto.
[21] JF – Juiz de Fora.
[22] Cf. Oliveira (2003).
[23] BH – Belo Horizonte.
[24] Tal registro não se encontra em Albuquerque (1969), e sim em Capes (1955, p. 68).

Quadro 5, entre 1961 e 1968 mais 34 (trinta e quatro) cursos superiores compunham o estado mineiro. Ao todo, no decorrer do período entre 1839 e 1968, somavam-se 77 (setenta e sete) cursos, dentre os quais 62 (sessenta e dois) deles a partir de 1941, o que perfazia 85,1%. Tais cifras são muito significativas para evidenciar algumas problematizações a respeito do ensino superior não somente em Minas Gerais, como será caracterizado mais adiante.

Numa perspectiva fenomênica, tais informações aqui reunidas e dispostas, de forma a levar em conta vários aspectos, promovem a descrição, deixando de se constituir, quando isoladas, em indícios ou vestígios; ou melhor, traduzem elas um sentido, uma orientação, estimulando a explicação e a interpretação, dois pilares-chave para a constituição da ciência. A visualização panorâmica e de caráter sinótico – do grego, *sunoptikós, ê, on* significa aquilo "que permite ver o conjunto em um só golpe de vista" (Houaiss, 2001) – aos olhos do historiador da educação fomenta indagações e considerações de variada ordem, como expressa a Tabela 1 e os Quadros 3, 5, 8, 10 e 11, reveladores de muitas dimensões de ordem histórica.

Mas tais Quadros e a Tabela 1 não podem ser descolados de outras dimensões. Em uma delas, no decorrer da primeira metade do século XX, há uma predominância demográfica da zona rural sobre a urbana, conforme os censos demográficos de 1940, 1950 e 1960; no entanto, tal predominância se altera paulatinamente, se se comparar os resultados dos censos de 1960 e 1970.

Tabela 1 – Minas Gerais: população total, urbana e rural entre 1940 e 1970 (Horta Filho, 2016; IBGE, 1970)

População	1920	1940 (1)	1950 (1)	1960 (1)	1970 (1)
Rural	4.946.067	5.043.376	5.397.738	5.858.323	5.422.389
Urbana	942.107	1.693.040	2.320.054	3.940.557	6.063.274
Total MG	5.888.174	6.736.416	7.717.792	9.798.880	11.485.663
Brasil	30.635.605	41.236.315	51.944.397	69.930.293	93.139.037
MG/Brasil (%)	-	16,3	14,9	14,0	12,3

(1) Não inclui a população da região da Serra dos Aimorés.
Fonte: O autor.

Por intermédio das informações da Tabela 1, configura-se uma correspondência, pelo menos parcialmente, com os dados do Quadro 2, uma vez que entre 1941 e 1950 são instaurados em Minas Gerais 13 novos cursos; entre 1951 e 1960, mais 14 novos cursos; e entre 1961 e 1968, mais 41. Comparem-se tais números crescentes referentes ao ensino superior por meio da correlação com o crescimento da população urbana, que em 1940 contava com 1.693.040 habitantes, mas que atingiu 6.063.274 habitantes em 1970. A mesma correspondência também pode ser observada em relação à população total do estado de Minas Gerais, apesar de seu pequeno decréscimo, em termos percentuais, em relação ao total da população brasileira.

Tais análises somam-se à baixa densidade demográfica brasileira (Tabela 2), que se amalgama a outros dois fatores, os quais podem fomentar explicações a respeito do ensino superior; isto é, além da crescente densidade demográfica década a década, houve o crescimento paulatino da população urbana (Tabela 1) e o decréscimo do analfabetismo entre 1900 e 1970:

Tabela 2 – Dados demográficos, econômicos e taxas de analfabetismo (1900-1970) (Lourenço Filho 1965; IBGE, 1970)

Indicador	1900	1920	1940	1950	1960	1970
População total (Brasil)	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.07	94.501.554
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14	8,39	11,1
Renda per capita em U$	55	90	180	-	236	-
População urbana	10%	16%	31%	36%	46%	56%
Analfabetos (15 anos e +)	65,3%	69,9%	56,2%	50%	39,5	33,1%

Fonte: O autor.

Como os dados da Tabela 2, também os da Tabela 3 não se referem a Minas Gerais, mas acrescentam potencialidades para a análise da expansão e interiorização geográfica do ensino superior: a população, entre 5 e 19 anos, apresenta um crescimento vertiginoso no período

contemplado, partindo de um índice em 100 (em 1920) para 1.653,64 (em 1970); entretanto, a taxa de escolarização da mesma faixa de idade atingia somente 53,72% em 1970.

Todavia, o ensino superior em Minas Gerais, em acordo com o Quadro 2, apresenta diferenciações a partir dos anos de 1940, o que guarda relação com o crescimento da matrícula no ensino secundário em âmbito nacional: de 109.281 matrículas em 1920 para 206.202 em 1940; depois, para 477.434 em 1950, e assim por diante (Tabela 3). Por conseguinte, será o continuado crescimento do ensino secundário, somado ao do ensino primário, que exercerá uma progressiva pressão para a ampliação da escolarização em nível superior:

Tabela 3 – Crescimento populacional e escolarização no Brasil da população em idade escolar (5 a 19 anos) entre 1920 e 1970

Ano	População de 5 a 19 anos	Matrícula no primário	Matrícula no secundário	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Crescimento da população	Crescimento da matrícula
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99%	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,435	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15%	148,20	430,92
1960	25.877.643	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37%	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72%	276,86	1.653,64

Fonte: Romanelli (1978, p. 64).

Entretanto, não faltam interpretações que associam o domínio da colonização portuguesa e a centralização da metrópole portuguesa em torno da cultura letrada, cuja hegemonia causou o impedimento da instauração de cursos superiores no Brasil. Tal norteamento seria responsável pelos altos índices de analfabetismo brasileiro, uma vez que em 1890 atingia 82,6% da população, um legado do período imperial; em 1920, 71,2%; em 1940, 61,2%; em 1950, 57,2%; em 1960, 46,7%; e em 1970, 38,7% (Ferraro, 2009).

Esses percentuais, bem como os que se apresentam na Tabela 4, demonstram, em particular, o decréscimo paulatino do analfabetismo em faixas etárias diversas no decorrer de 1940 a 1970.

O Tabela 5 traz à luz um panorama significativo de dados comparativos entre Minas Gerais e o Brasil.

Tabela 4 – Evolução do número de analfabetos e taxa de analfabetismo por faixa etária (1940-1970) no Brasil

Censo	5 anos ou mais	10 anos ou mais	15 anos ou mais
1940	61,2%	56,7%	55,9%
1950	57,2%	51,5%	50,5%
1960	46,7%	39,7%	39,6%
1970	38,7%	32,9%	33,6%

Fonte: Boas, Ribeiro e Araujo (2016, p. 66).

Tabela 5 – População nos censos demográficos por situação de domicílio no Brasil e em Minas Gerais, 1950-1970

Ano	1950		1960		1970	
País/UF	Brasil	Minas Gerais	Brasil	Minas Gerais	Brasil	Minas Gerais
Rural	33.161.506	5.459.273	38.987.526	5.995.460	41.603.839	5.447.982
%	63,84%	70,15	54,92	60,20	44,02	47,04
Urbana	18.782.891	2.322.915	32.004.817	3.964.580	52.904.744	6.167.113
%	36,16	29,85	45,08	39,80	55,98	52,96
Total	51.944.397	7.782.188	70.992.343	9.960.040	94.508.583	11.645.095

Fonte: Bezerra (2016, p. 26).

Além de tais informações estatísticas sobre Minas Gerais quanto à população total, urbana e rural entre 1940 e 1970 (cf. Tabela 1); de ordem demográfica e econômica e de taxas de analfabetismo entre 1940 e 1970 no Brasil (Tabela 2); do crescimento populacional e das taxas de escolarização entre 1920 e 1970 (Tabela 3); da evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo por faixa etária entre 1940 e 1970 (Tabela 4); da população nos censos demográficos de 1950, 1960 e 1970 no Brasil comparados com os de Minas Gerais (Tabela 5), também cabem informações sobre a emergência da política mineira em torno dos grupos escolares instaurada pela Lei n.º 439, de 28 de setembro de 1906, que instaurou a escola seriada e graduada[25].

[25] Se os grupos escolares somavam 265 em funcionamento, o que consta da Mensagem do Presidente do Estado de Minas Gerais datada de 1º de agosto de 1930 (Andrada, 1930, p. 31), o crescimento é muito significativo, se se leva em conta que, em mensagem de 15 de julho de 1908, João Pinheiro comunicava que estavam em funcionamento 22 grupos escolares. Nessa direção, cabe contemplar um crescimento de 1.200% em 22 anos, o que equivale a uma média aproximada de 12 grupos escolares por ano. A Mensagem do Governador do Estado de Minas Gerais de 1935 registra a expansão da

Evidentemente, tais informações estatísticas sobre a escola primária – que contava então com grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas – não devem ser compreendidas como um aparte para subtrair-se do ensino superior; pelo contrário, tal expansão do nível primário promoverá ampliação da escolarização, sua democratização, o que redundará gradualmente nos níveis secundário e superior.

Também não faltam interpretações que afirmam a escola secundária como rarefeita e elitista[26] (Bonilla, 1962, p. 52-53), o que guardaria vínculos com a baixa demanda e a seletividade[27] do ensino superior;

---

rede escolar primária referida a 1934: "No propósito de, quanto possível, incrementar o ensino primário, baixei, em 1934, decretos creando 28 grupos escolares, e, neste anno [1935], 2, num total de 30, sendo que, durante meu governo, já fiz installar 22 desses estabelecimentos" (Minas Gerais, 1935, p. 82). Em relação ainda ao período da Segunda República (1930-1937), a Mensagem de 1936 traz um balanço estatístico importante, uma vez que situa explicitamente a existência de 317 grupos escolares. Menciona ainda que são 59 grupos escolares criados e a serem instalados (Minas Gerais, 1936). Uma informação também importante, nem sempre presente nas Mensagens, mas significativa, é a que concerne às municipalidades: "o ensino primário a cargo dos municípios foi ministrado em 3.150 escolas, sendo 43 urbanas, 72 distritais e 3035 rurais. A iniciativa particular concorreu com 678 escolas de ensino primário, sendo 439 urbanas, 71 distritais e 168 rurais" (Minas Gerais, 1937, p. 231). No âmbito da Quarta República (1945-1964), a Mensagem mineira de 1952 também revela números significativos quanto à expansão: "o número de estabelecimentos de ensino primário instalados no estado, em 1951, atingiu a 29 grupos escolares e 17 escolas reunidas, além do provimento de 252 escolas isoladas em vilas e zona rural" (Minas Gerais, 1952, p. 230). Acresça-se que os anos de 1950 representam o período de maior crescimento vegetativo, década essa recorde quanto a esse aspecto. Comparativamente, entre 1950 e 1960, o crescimento demográfico atingiu a casa dos 2,99% ao ano, período recorde no decorrer do século XX (Silva; Barbosa, 2003, p. 33). Registre-se ainda o galopante êxodo rural, correlato ao crescimento demográfico, o que se reflete na necessária ampliação da rede escolar primária: "Ao assumirmos o Governo [1956], contava o Estado com 812 grupos escolares, 247 escolas reunidas e 3.521 escolas isoladas. [...] A rede escolar, que dispunha em 1955 de 4.580 unidades, soma hoje 5.226 unidades, o que nos leva a concluir que cerca de 15% das escolas primárias estaduais foram criadas no período de 1956 a 1959" (Minas Gerais, 1960, p. 337). Também o número de alunos matriculados apresentou diferenças significativas: em 1954, eram 329.975, e, em 1959, 782.320.

[26] Em 1965, 17,9% da população de 12 a 18 anos compunham a escola média. Estima-se, então, que não faziam parte dela 9.845.000 alunos. No ano seguinte, em 1966, tal nível de escolarização se efetivava para 20,1%, estando fora da escola média 9.875.000 alunos (Abreu, 1967, p. 13).

[27] Dentre os problemas do ensino superior, podem ser mencionados os seguintes: "presença quantitativa insuficiente, em termos globais, não chegando (1965) a 2% da faixa etária respectiva, precária, seja em paralelo com os reclamos de técnicos de nível superior de que o País carece em determinadas áreas, seja no cotejo entre a proporção desses técnicos por 10 mil habitantes existente em vários países da América Latina (Argentina,

além disso, associa-se este também com o baixo índice de industrialização, com a lenta constituição de polos urbanos e com a pequena quantidade destes, no decorrer de várias décadas desde o início da República, sendo que a ausência de quadros com formação superior também teria impedido sua expansão e interiorização.

Acrescentem-se ainda a desigualdade alta entre os diferentes municípios do estado com diferentes potencialidades, mas sem estímulos de ordem pública. Adviria dessa dimensão a histórica desigualdade entre as províncias no decorrer do período imperial, depois entre os estados. A falta de comunicação, de estradas, de comércio, bem como argumentos que potencializam o papel das ferrovias nos eixos sul/sudeste em relação ao desenvolvimento compõem comumente os contextos, além de se somarem às explicações e interpretações aventadas.

Entretanto, o êxodo rural; o crescimento demográfico; a imigração estrangeira (entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX), bem como os seus desdobramentos; a orientação fundada no republicanismo; a descentralização de caráter federativo (em particular, no decorrer da Primeira República); a centralização do ensino superior pela União (tradição advinda desde o período imperial a partir de 1834); a vagarosa demolição do analfabetismo; a crescente industrialização; a constituição paulatina de centros urbanos mais populosos; a crescente formação em nível superior, ainda que gradualmente menos caudalosa, são alguns aspectos presentes entre as explicações e as interpretações mais correntes.

Estes são, entre outros temas, componentes do movimento de tais instituições de ensino superior, seja local, regional ou em nível estadual. Enquanto tais, são partes inseparáveis da totalidade nacional. Se se volta singularmente para uma dada instituição, tal singularidade não é explicável por si só, mas há um ganho científico quando se estabelecem as correlações de caráter local, regional

---

Cuba, Chile, Costa Rica, México, Colômbia etc.) e no Brasil; [...] quase total ausência de representantes das classes média-baixa e baixa nos quadros discentes" (Abreu, 1967, p. 29). Informa ainda o mesmo autor que pesquisas realizadas na Guanabara e em São Paulo elucidam que não há mais do que 7% de representantes dessas classes referidas entre os discentes.

e nacional. Certamente, uma árvore apresenta suas especificidades, mas ela ganha densidade quando se vê rodeada por uma floresta. Ou seja, faz-se necessária a tensão entre a instituição, o município e a região, bem como o estabelecimento de suas fronteiras com o movimento de ordem nacional (Araujo; Gatti Júnior, 2002; Saviani, 2007; Sanfelice, 2007; Nosella; Buffa, 2008, 2009; Bittar; Ferreira Jr., 2009).

> O trabalho maior do historiador, entretanto, é compreender a relação do singular com o geral, questão imprescindível quando se faz pesquisa histórica. Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e família; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem e aprenderem (Sanfelice, 2016, p. 29).

Tais aspectos de ordem geral, presentes nesta seção nas diferentes Tabelas e Quadros, apontam para a necessidade de investigações histórico-educacionais, sejam elas em nível local, regional, estadual ou nacional. Talvez eles se prestem para configurar como um leque de problematizações. E problematizar é um exercício infindável, que não se conclui por meio de um conjunto delimitado de perguntas. Como já afirmou Marcelo Gleiser (2014, p. 7) anteriormente, se a problematização é inconclusa, "ficamos livres para continuar a perguntar, inspirados pelo que não sabemos". Nesse sentido, os conteúdos desse capítulo contrastam os diferentes elementos descritivos com a diversa realidade mineira em termos histórico-educacionais em torno do ensino superior. Dessa contrastação nascem as problematizações. Dentre elas, conforme informações em publicação da Capes (1955), os cursos superiores em Minas Gerais eram os seguintes:

Quadro 3 – Estabelecimentos de Ensino Superior em Minas Gerais em 1955 (Capes, 1955)

Instituições	Denominações dos diferentes cursos	Locais
Universidades de Minas Gerais (UMG)	Escola de Arquitetura	Belo Horizonte
	Faculdade de Ciências Econômicas	Belo Horizonte
	Faculdade de Direito	Belo Horizonte
	Escola de Enfermagem	Belo Horizonte
	Escola de Engenharia	Belo Horizonte
	Escola de Filosofia	Belo Horizonte
	Faculdade de Medicina	Belo Horizonte
	Conservatório Mineiro de Música	Belo Horizonte
	Faculdade de Odontologia e Farmácia	Belo Horizonte
Universidades rurais de Minas Gerais	Escola Superior de Medicina Veterinária	Belo Horizonte[28]
	Escola Superior de Agricultura do Estado	Belo Horizonte
Universidade do Brasil	Escola Nacional de Minas e Metalurgia	Ouro Preto
Universidade Católica de Minas Gerais (a ser instalada[29])		
	Faculdade Mineira de Direito	Belo Horizonte
	Escola de Educação Física	Belo Horizonte
	Escola de Enfermagem Hugo Werneck	Belo Horizonte
	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria	Belo Horizonte
	Faculdade de Ciências Médicas	Belo Horizonte
	Faculdade do Serviço Social de Minas Gerais	Belo Horizonte
Estabele-cimentos isolados	Faculdade de Ciências Sociais de Minas Gerais	Belo Horizonte
	Escola de Saúde Pública	Belo Horizonte
	Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas	Alfenas
	Faculdade de Odontologia de Diamantina	Diamantina
	Instituto Eletrotécnico de Itajubá	Itajubá
	Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora	Juiz de Fora
	Faculdade de Direito de Juiz de Fora	Juiz de Fora
	Escola de Enfermagem Ermantina Beraldo	Juiz de Fora
	Escola de Engenharia de Juiz de Fora	Juiz de Fora
	Escola de Farmácia e Odontologia de Juiz de Fora	Juiz de Fora
	Faculdade de Medicina de Juiz de Fora	Juiz de Fora
	Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora	Juiz de Fora
	Escola de Agricultura de Lavras	Lavras
	Faculdade de Farmácia e Odontologia de Leopoldina	Leopoldina
	Faculdade de Farmácia de Ouro Preto	Ouro Preto
	Faculdade da Arquidiocese de Filosofia (a ser instalada)	Ouro Preto
	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	São João Del Rei
	Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro	Uberaba
	Faculdade de Enfermagem Frei Eugênio	Uberaba
	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Tomás de Aquino	Uberaba
	Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro	Uberaba
	Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro	Uberaba

Fonte: O autor.

[28] Tal informação encontra-se em Capes (1955, p. 66-69), bem como as denominações institucionais, dos cursos e os seus locais.
[29] Tal instituição somente aconteceu em 1959.

Não é esse o espaço para aprofundar e compreender tais problematizações adequadamente em suas várias dimensões. Isso porque caberia primeiramente uma tarefa básica, a da contextualização das diferentes regiões do estado de Minas Gerais, bem como a contextualização dos diferentes municípios que irão fazer emergir e acolher cursos superiores desde os de origem imperial na Ouro Preto de então; depois, em diferentes décadas e por meio de diferentes cursos, em Juiz de Fora, Lavras, Belo Horizonte, Alfenas, Itajubá, Viçosa, Uberaba, Pouso Alegre, Uberlândia, Diamantina e São João del-Rei até 1960, como aponta o Quadro 2; e entre 1961 e 1968, nas cidades de Itaúna, Barbacena, Varginha, Divinópolis, Santa Rita do Sapucaí, Governador Valadares, Muriaé e Montes Claros, como aponta o Quadro 5.

Retomada do ensino superior brasileiro: algumas problematizações correlatas ao ensino superior mineiro

Confesse-se que essa retomada sobre o ensino superior no Brasil se deve primeiramente à potencialidade para compreender tal temática no âmbito do estado de Minas Gerais, tendo em vista as correlações, semelhanças, comparações, generalizações entre os âmbitos federal como um todo ou entre as diferentes unidades federativas em relação a Minas Gerais. Tais aspectos também alavancam a necessidade de uma contextualização desse nível de ensino não só restrita a Minas Gerais e suas regiões, mas também de caráter nacional. Os poucos cursos superiores no Brasil são um exemplo: no período imperial existiam 14, estando dois deles em Minas Gerais; e entre 1889 e 1900, surgira mais 7 cursos, sendo 4 no Rio Grande do Sul, e 3 em São Paulo.

Utilizando praticamente os mesmos critérios dispostos no Quadro 2, mas listando apenas o número de cursos por estados e por décadas, o primeiro aspecto a ser salientado é a diversa dinâmica estadual em relação à expansão e à interiorização geográfica dos cursos superiores, tendo como ponto de partida uma larga problematização a respeito destas.

Em relação às informações contidas no Quadro 5, algumas indagações são coerentemente admissíveis a propósito do objeto desse ca-

pítulo sobre Minas Gerais, mas em correlação com o mesmo fenômeno no Brasil como um todo. Ei-las:

- Como cada estado se comporta em relação ao número de cursos superiores?
- Como explicar e interpretar tais diferenciações quantitativas?
- As contextualizações locais, regionais, estaduais e a nacional dariam sustentação, seriam um ponto de partida?
- Como explicar a pequena expansão em décadas anteriores a 1940 em muitos estados?
- Como enfrentar a generalização em torno da liderança, pela ordem, dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais (que esteve em 4º lugar, com 74 cursos, até 1968)?
- Por que os estados do Paraná, de Pernambuco, da Bahia, da Paraíba e do Ceará apresentam escores menores (entre 37 e 19 cursos superiores) no decorrer do período?
- Por que vários outros estados são inexpressivos quantitativamente em termos de criação ou da instalação de cursos superiores?
- De um modo geral, como explicar a baixa expansão até 1940, e a expressiva difusão dos mesmos a partir dos anos de 1940?
- Quais comparações podem ser estabelecidas em diferentes conjunturas do período republicano levando-se em conta a totalidade nacional com a expansão e a interiorização geográfica dos cursos superiores em Minas Gerais?

Tal problematização pode ser sinoticamente visualizada pelos dados do Quadro 5, cuja análise conduzirá à complexidade, em termos histórico-educacionais, do ensino superior, do secundário ou do primário (os dois últimos níveis foram vigentes até a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus).

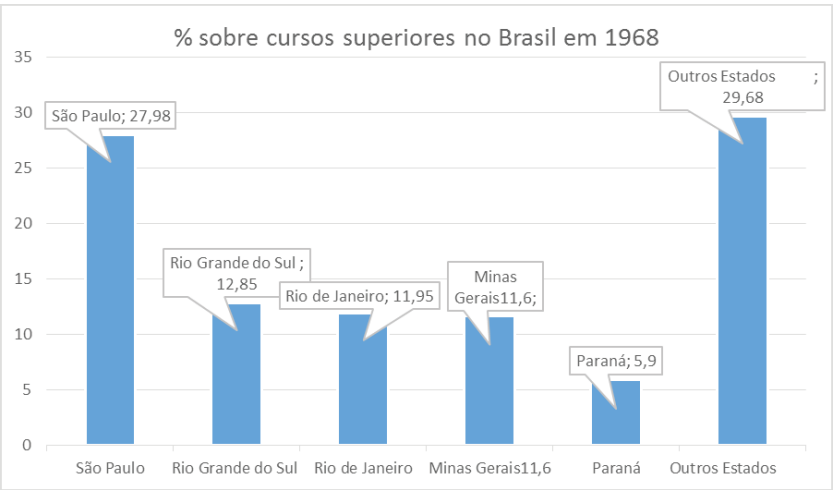
Tabela 6 – Número de cursos superiores no Brasil por períodos nas diferentes províncias/estados (Albuquerque, 1969)

Estados	1808-1888	1889-1900	1901-1910	1911-1920	1921-1930	1931-1940	1941-1950	1951-1960	1961-1968	Total
Acre									1	1
Alagoas						1		6		7
Amazonas			1	-			1	2	5	9
Bahia	3	1	1			1	7	11	1	25
Ceará				1		2	5	5	7	20
Distrito Federal									6	6
Espírito Santo						1	1	5	6	13
Goiás						1	5	7	4	17
Maranhão							3	4	1	8
Mato Grosso								1	3	4
Minas Gerais	2		3	6	1	3	14	14	34	77
Pará			1	2			6	2		11
Paraíba						1	2	12	3	18
Paraná				4	2	2	4	18	9	39
Pernambuco	1		1	5		2	10	7	1	27
Piauí						1		2		3
Rio de Janeiro	5		3	6	1	11	19	13	21	79
R. G. do Norte							2	7	2	11
R. G. do Sul	1	3	3	1		7	7	31	32	85
Santa Catarina						1	3	4		8
São Paulo	1	3		2	5	11	20	49	93	185
Sergipe							1	6	1	8
Total por períodos	14	7	13	27	9	45	110	206	230	661

Fonte: O autor.

Em suma, tais quantificações somam 160 anos entre 1808 e 1968. Os números permitem várias ponderações, que estão implícitas nos diferentes períodos que orientaram a elaboração do Quadro 5. Destaque-se somente que a partir de 1931 configuraram-se quase 600 cursos até o ano de 1968. Os estados com maior número de cursos – ressaltem-se, pela ordem, São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais – somavam 426 dentre os 661 contabilizados anteriormente, ou seja, representavam 64,4% do total. Acrescentando-se o Paraná, que

compõe o Sul/Sudeste, havia 465 cursos, ou seja, 70,3% do ensino superior brasileiro em 1968 afigurava-se em cinco estados, o que é possível de ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Porcentagem de cursos superiores no Brasil em 1968

Fonte: O autor.

Também em perspectiva histórica, a Tabela 7 permite uma visão de conjunto dos anos de 1940 e de 1960 com relação às unidades acadêmicas então constituídas, mas distintas entre os setores público e privado.

Tabela 7 – Unidades acadêmicas (faculdades, escolas universitárias e estabelecimentos isolados) considerando-se dependência administrativa e períodos de criação até 1969 no Brasil

Período	Públicas			Total	Privadas	Total
	Federal	Estadual	Municipal			
Até 1944	112	23	1	136	46	182
1945-1949	22	8	-	30	23	53
1950-1959	58	21	5	84	100	184
1960-1964	33	22	11	66	64	130
1965-1969	98	37	43	178	155	333
Total	323	111	60	494	388	882

Fonte: Graciarena (1979, p. 309).

Ainda a lançar luzes sobre os anos de 1960, a posição de Werner Baer (1977, p. 166) deve ser levada em conta para a compreensão da explosiva expansão da década referida:

> Estima-se que, em 1962, [a educação] correspondia a 51% da proporção total de analfabetos nos grupos etários de 10 a 19 anos. Nas idades acima de 20 anos, a proporção era de 14% nas cidades, e de 40% nas zonas rurais para os homens, sendo de 15 e 61%, respectivamente, para as mulheres. [...] O nível educacional da população é muito baixo em face das necessidades de uma sociedade em processo de modernização, e até os primórdios da década de 60 foi feito pouco para sanar a situação.

Também em termos estimativos, observa-se uma "grave insuficiência do sistema educacional do país diante de seu crescimento econômico. [...] Verifica-se que, no setor terciário, somente 30% dos homens e 45% das mulheres tinham curso primário completo" (BAER, 1977, p. 166).

Observando-se o nível superior em relação ao nível terciário, apenas 8% dos homens e 5% das mulheres apresentavam curso superior completo. Também os escores relativos ao ensino primário são significativos, uma vez que o setor terciário atingia 75% do nível primário:

Tabela 8 – Nível de instrução do pessoal ocupado por setores de atividade econômica (1962) (percentagem de empregados com cursos completos) (Baer, 1977)

Setores	Primário		Secundário		Superior	
	Sexo masculino	Sexo feminino	Sexo masculino	Sexo feminino	Sexo masculino	Sexo feminino
Primário	5,0%	4,0%	0,1%	-	-	-
Secundário	20,3%	39,1%	4,2%	2,6%	0,9%	-
Terciário	30,0%	45,0%	16,0%	25,0%	8,0%	5,0%

Fonte: O autor.

Por sua vez, os dados do Quadro 3 ampliam o alcance para o início do século XX no tocante ao número de alunos nos níveis primário, médio e superior até o final dos anos de 1950:

Tabela 9 – Alunos existentes nas instituições de ensino (Baer, 1977)

Ano	Nível primário (matrículas efetivas)	Nível médio (início do ano)	Nível superior (início do ano)
1907	542.621	-	5.795
1929	1.748.974	-	13.239
1939	2.652.081	255.466	21.235
1949	4.158.431	-	37.584
1954	5.224.535	837.815	85.126
1959	6.107.279	1.142.439	97.048

Fonte: O autor.

Por sua vez, a Tabela 11 apresenta, em um conjunto de ordem quantitativa e percentual, a significativa expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, bem como dos cursos, em particular de Direito, Engenharia e Administração e Economia, o que traduz a direção que estava tomando o ensino superior no Brasil:

Tabela 10 – Matrícula estudantil total em cursos de graduação classificados pelas carreiras principais em 1958 e 1968

Cursos de formação	1958		1968	
	Nº	%	Nº	%
Filosofia, Ciências e Letras	17.372	20,6	76.799	27,6
Direito	22.302	26,4	58.856	19,0
Engenharia	9.672	11,4	37.552	13,5
Administração e Economia	6.812	8,1	36.796	13,2
Medicina	10.535	12,5	25.226	9,0
Odontologia	5.145	6,1	7.791	2,8
Agricultura	1.627	1,9	5.597	2,0
Serviço Social	1.265	1,5	4.248	1,5
Farmácia	1.583	1,9	3.736	1,4
Arquitetura e Urbanismo	1.720	2,0	3.635	1,3
Veterinária	763	0,9	2.512	0,9
Outros	5.685	6,7	18.829	6,8
Total	84.481	100,0	278.295	100,0

Fonte: Graciarena (1979, p. 319).

Uma outra informação estatística também se faz importante para aquilatar a situação do ensino em geral no país no ano de 1965, segundo

dados do Anuário Estatístico do Brasil publicados em 1966 pelo IBGE. Ressalte-se o baixo percentual representado pelo ensino superior:

Tabela 11 – Matrícula geral no Brasil em 1965

Níveis do Ensino	Dados Brutos	%
Ensino Primário	9.923.183	81,11
Ensino Médio	2.154.430	17,52
Ensino Secundário	1.553.699	12,70
Ginasial	1.364.123	11,15
Colegial	189.576	1,54
Ensino Superior	155.781	1,27
Total	12.233.394	100,00

Fonte: Fernandes (1975, p. 41).

Tais informações encontram-se nesta referência, em um capítulo de sua obra, escrito em 1968. Segundo o autor,

> Esses dados sugerem que o ensino superior brasileiro é, basicamente, um ensino de *elite* e para a *elite*. A uma grande massa, na base, correspondem estreitas camadas intersticiais predominantemente concentradas no ensino secundário (o qual abrange, aproximadamente, 72% da matrícula geral do ensino médio!), e quase um ponto no tope! (Fernandes, 1975, p. 41).

Para ele, o ensino superior "afirma-se como a estrutura dominante do sistema educacional brasileiro. Tudo se passa como se a parte dinâmica e vital de todo o sistema estivesse voltada para um único fim essencial – alimentar o minúsculo polo privilegiado, que justifica e dá sentido pedagógico ao resto da pirâmide!..." (Fernandes, 1975, p. 41).

Ao finalizar essa seção, cabe levar em conta que tal movimentação não apresenta explicações isoladas. Levando-se em conta os quadros e as tabelas como um todo até aqui dispostos, clama-se por problematizações que levem em conta as várias dimensões mencionadas anteriormente, tais como a identificação, classificação, correlação, semelhança, ampliação, generalização, sistematização e semelhança, dimensões essas a traçar as diretrizes lógico-metodológicas para a compreensão do

ensino superior. Esse é um desafio para o avanço da pesquisa histórico--educacional nesse nível.

Configurações do ensino superior em Minas Gerais em suas diferentes regiões entre 1961 e 1968

Retomando o ensino superior no estado mineiro, importa dar continuidade às informações em que se ampara o Quadro 4: apenas 10 (dez) cidades mineiras contavam com cursos superiores. Em termos regionais, estariam assim distribuídas pelas 12 regiões mineiras:

Quadro 4 – Distribuição dos cursos superiores por regiões até 1960 (Capes, 1955)

Regiões de MG	Cidades	Cursos	Ano de início	Nº de cursos por região
Região Metropolitana	Ouro Preto	Farmácia[30] e Odontologia	1839	18
		Engenharia	1875	
		Geologia	1958	
	Belo Horizonte	Odontologia	1908	
		Farmácia e Bioquímica	1911	
		Medicina	1911	
		Engenharia	1917[31]	
		Veterinária	1932	
		Enfermagem	1933	
		Filosofia, Ciências e Letras	1940	
		Filosofia, Ciências e Letras (Católica)	1943[32]	
		Arquitetura	1944	
		Serviço Social (católica)	1946	
		Ciências Econômicas	1947	
		Enfermagem católica	1949	
		Direito	1949	
		Música	1950	
		Medicina Católica	1951	
Zona da Mata	Juiz de Fora	Farmácia e Odontologia	1904	9
		Engenharia	1918	
		Direito	1942	
		Filosofia, Ciências e Letras	1947	
		Enfermagem	1950	
		Ciências Econômicas	1952	
		Medicina	1952	
		Serviço Social	1958	

continua na p. 288

[30] Cf. Dias (1989).
[31] Cf. Mourão (1975).
[32] Cf. Alves Filho (2003).

continuação da p. 287

Zona da Mata	Viçosa[33]	Agronomia e Veterinária	1922	9
Triângulo Mineiro	Uberaba[34]	Odontologia[35]	1947	8
		Filosofia, Ciências e Letras	1948	
		Enfermagem	1950	
		Direito	1951	
		Medicina	1954	
		Engenharia	1956	
	Uberlândia	Filosofia, Ciências e Letras	1960[36]	
		Direito	1960	
Sul/Sudoeste	Alfenas	Farmácia e Odontologia	1914	4
	Itajubá	Engenharia	1917	
		Enfermagem	1954	
	Pouso Alegre	Direito	1959	
Campos das Vertentes	Lavras	Agronomia e Veterinária	1908	2
	São João del-Rei	Filosofia, Ciências e Letras	1953	
Jequitinhonha	Diamantina	Odontologia	1953	1
Central Mineira	-	-	-	0
Noroeste de Minas	-	-	-	0
Vale do Mucuri	-	-	-	0
Vale do Rio Doce	-	-	-	0
Norte de Minas	-	-	-	0
Oeste de Minas	-	-	-	0
Total	12 cidades	-	-	42

Fonte: O autor.

Atente-se para a seguinte representação, que dá visibilidade à presença e à ausência de cursos superiores em tais regiões, o que tem em vista instigar a pesquisa histórico-educacional.

Certamente, é importante discutir teoricamente o que significa uma região – do ponto de vista histórico, geográfico, demográfico, econômico etc. –, o que fica aqui apenas sugerido. Se se leva em conta o critério de regionalização associado à interiorização geográfica e à expansão até 1960, toda a área ao norte do estado de Minas Gerais – que abarca as regiões *Noroeste de Minas, Central Mineira*, *Norte de Minas*, *Jequitinhonha*, *Vale do Mucuri* e *Vale do Rio Doce* – não contava com cursos superiores, com exceção da região do Jequitinhonha, que possuía um curso, o de Odontologia, em Diamantina – MG, desde 1953.

33 Cf. Universidade Federal de Viçosa (1996).
34 Cf. Riccioppo Filho (2007) a propósito das tentativas malsucedidas de instalação de cursos superiores em Uberaba, MG.
35 Cf. Ferreira (2015).
36 Cf. Fernandes (2003); Vieira Filho (1993).

Além destas, a *Oeste de Minas* – região que faz fronteira com a *Região Metropolitana de Belo Horizonte*, com o *Triângulo Mineiro, com o Sul/Sudoeste de Minas* e com o *Campo das Vertentes* (e, através desta, com a *Zona da Mata*) – também não havia cursos superiores.

Figura 2 – Regiões de Minas Gerais

O ESTADO DE MINAS GERAIS

Mesorregiões

BAHIA
DF
GOIÁS
NORTE DE MINAS
NOROESTE DE MINAS
JEQUITINHONHA
VALE DO MUCURI
CENTRAL MINEIRA
TRIÂNGULO MINEIRO
VALE DO RIO DOCE
METROPOLITANA
BELO HORIZONTE
OESTE DE MINAS
ESPÍRITO SANTO
VITÓRIA
SÃO PAULO
ZONA DA MATA
CAMPOS DAS VERTENTES
SUL-SUDOESTE DE MINAS
OCEANO ATLÂNTICO
RIO DE JANEIRO

Fonte: Carvalho (1998, p. 17).

Tomando-se em consideração as diferentes regiões mineiras em termos de área em quilômetros quadrados, conforme Tabela 12.

Como se observa pelo conjunto dessas informações, a expansão e a interiorização geográfica são desiguais entre as regiões que se fizeram representar pelos seus cursos superiores. Embora os escores percentuais difiram muito pouco em termos de suas respectivas áreas em km² – de 47,33% a 52,67% –, as regiões *Campo das Vertentes* e *Jequitinhonha* possuíam somente 3 (três) cursos superiores até 1960. Todavia, a *Região Metropolitana de Belo Horizonte*, a *Zona da Mata*, o *Triângulo Mineiro* e o *Sul/Sudoeste de Minas* contavam até a mesma data com 39 cursos.

Tabela 12 – Regiões mineiras, com sua área em km² e seus cursos superiores

Regiões com cursos superiores até 1960	Nº de cursos por região	Área em km²		Regiões sem cursos superiores até 1960	Nº de cursos por região	Área em km²
Metropolitana de B.H.	18	39.486,678		Noroeste de Minas	0	62.381,061
Zona da Mata	9	35.747,729		Central Mineira	0	32.751,901
Triângulo Mineiro	8	90.545,534		Oeste de Minas	0	24.043,467
Sul/Sudoeste de Minas	4	49.523,893		Norte de Minas	0	128.454,108
Campo das Vertentes	2	12.563,667		Vale do Mucuri	0	20.080,657
Jequitinhonha	1	50.143,249		Vale do Rio Doce	0	41.809,873
Total	-	278.010,750		-	-	309.341,067
% por área total	100%	47,33		-	0	52,67%

Fonte: O autor.[37]

Organizando-se por décadas, o número de cursos superiores assim se distribuíam, em termos quantitativos e percentuais, pelo estado de Minas Gerais desde o período imperial, em Ouro Preto, até 1968:

Tabela 13 – Número de cursos superiores em Minas Gerais entre 1839 e 1968

Décadas desde o período imperial	Nº de cursos por décadas	Taxas %
Até 1900	2	2,7
1901-1910	3	4,1
1911-1920	6	8,2
1921-1930	1	1,3
1931-1940	2	2,7
1941-1950	14	19,2
1951-1960	14	19,2
1961-1968	31	42,6
Total	73	100,0

Fonte: O autor.

Em suma, entre 1941 e 1968, o número de cursos atingiu 80,51% em relação aos 19,48% institucionalizados entre 1839 e 1940. O Quadro 5 informa sobre os diversos cursos e as cidades envolvidas no período, o que permite evidenciar em que sentido as referidas regiões mineiras se faziam presentes:

[37] Em acordo com as informações disponíveis em Lista... (2016).

Quadro 5 – Número de cursos entre 1961 e 1968 (Albuquerque, 1969; Santos, 2015)

Cursos	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	Total
Agrimensura	-	-	-	-	-	-	-	B.H.	1
Artes Plásticas	-	-	-	B.H.	-	-	-	-	1
Biblioteconomia	-	-	-	-	-	B.H.	-	-	1
Ciências Econômicas	-	Uber- lândia	-	-	Uberaba Itaúna	Itajubá Barbacena Itaúna	-	B.H.	7
Direito	-		-	-	Montes Claros[38]	Varginha Divinó- polis Itaúna	-	-	4
Engenharia	Uber- lândia	-	-	-	S. Rita do Sapucaí	B.H. (Ca- tólica)	-	B.H. Itaúna G. Valadares	6
Filosofia, Ciências e Letras	Muriaé		-	Montes Claros[39]	Itaúna	Barbacena	-	B.H. Itajubá Lavras	7
Medicina	-	-	-	-	-	-	-	Uberlândia Itajubá P. Alegre[40]	3
Música	-	-	-	B.H.	-	-	Uber- lândia[41]	-	2
Odontologia[42]	-	-	-	-	-	Itaúna	-	-	1
Química	-	-	-	B.H.	-	-	-	-	1
Total	2	1	0	4	5	10	1	11	34

Fonte: O autor.

Ressalte-se que no decorrer do período imperial apenas dois cursos existiam em Ouro Preto, a capital mineira. Em seis décadas, entre 1900 e 1960, o número de cursos atingiu 43 e, entre 1961 e 1968, 34 cursos vieram à tona. Mesmo assim, as regiões *Norte de Minas, Vale do Rio Doce* e *Oeste de Minas* se fizeram representar apenas com quatro cursos por intermédio dos seguintes municípios: Montes Claros, pela *Norte de Minas*; Itaúna e Divinópolis, pela *Oeste de Minas*; e Governador Valadares, pela *Vale do Rio Doce*.

[38] Tal informação não consta em Albuquerque (1969), mas sim em Santos (2015).
[39] Cf. a observação na nota 15.
[40] Pouso Alegre.
[41] Cf. Cardoso (2004).
[42] Cf. Lemos; Araujo (2003).

Além das 12 cidades que possuíam cursos superiores anteriormente a 1961 (Quadro 4), outras entraram em cena quanto à institucionalização de cursos superiores: Santa Rita do Sapucaí e Varginha, situadas no *Sul/Sudoeste de Minas Gerais*; Divinópolis e Itaúna, na *Oeste de Minas*; Barbacena, em *Campo das Vertentes*; Muriaé, na *Zona da Mata*; Montes Claros, no *Noroeste de Minas*; e Governador Valadares, na região do *Vale do Rio Doce*. Somando-se às 12 anteriores, atingem tais cursos, até 1968, 20 cidades.

Para finalizar tais descrições sobre o estado de Minas Gerais, o Quadro 6 apresenta uma cronologia das atuais 15 universidades mineiras levando-se em conta o ano de criação delas:

Quadro 6 – Universidades no estado de Minas Gerais

Ano de criação	Universidades mineiras	Siglas	Regiões
1927	Universidade de Minas Gerais	UFMG[43]	Metropolitana de BH.
1948	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais	UFV	Zona da Mata
1959	Universidade Católica de Minas Gerais	PUC-MINAS	Metropolitana de B.H.
1960	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Zona da Mata
1969	Universidade Federal de Uberlândia[44]	UFU	Triângulo Mineiro
1969	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	Metropolitana de B.H.
1988	Universidade de Uberaba	UNIUBE	Triângulo Mineiro
1989	Universidade Estadual de Minas Gerais	UEMG	Metropolitana de B.H.
1989	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	Noroeste de Minas
1994	Universidade Federal de Lavras	UFLA	Campo das Vertentes
1999	Universidade do Vale do Sapucaí[45]	UNIVAS	Sul/Sudoeste de Minas
2002	Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	Sul/Sudoeste de Minas
2002	Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ	Campo das Vertentes
2005	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL	Sul/Sudoeste de Minas
2005	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	Triângulo Mineiro
2005	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Jequitinhonha

Fonte: O autor.

[43] Cf. Dias (1997); Resende (1998); Starling (2009); Santos (1930).
[44] Cf. Universidade Federal de Uberlândia (s/d).
[45] Cf. Universidade do Vale do Sapucaí (2017).

Em aberto e a título de conclusão

Concluir tem muitos sinônimos, desde terminar ou acabar, chegar a um resultado, ou mesmo tornar evidente por meio de provas ou demonstrar. Talvez seja mais adequado utilizar o antônimo de concluir, o que significaria dar início, principiar, começar. Este capítulo seria para isso?

Nesse sentido, não se trata de dar início, uma vez que, descritivamente, os Quadros 1 a 12, as Tabelas 1 a 6 e as Figuras 1 e 2 não permitem apenas permanecer nesse nível. São eles, pelo contrário, instigantes, porque deixam entrever para além do subentendido, do tácito, do subjacente que os números representam. A quantificação de cursos superiores, sua cronologia, sua distribuição regional, a percentualização manifesta pelas várias dimensões sugeridas situam o objeto deste capítulo, conduzindo ao entrelaçamento de inúmeras questões: analfabetismo, industrialização, quadros profissionais, centralização e hegemonia de determinados polos urbanos, interiorização geográfica, expansão, revolução urbana, corrosão da vida rural etc.

Se, de um lado, *implícito*, etimologicamente, significa enlaçado, entrelaçado, tais aspectos revelam o enlaçamento, ao ponto de sugerir o explícito, posto que os Quadros, as Tabelas e as Figuras 1 e 2 revelam desdobramentos, decomposições, desenrolamento, extensão, alargamento, ampliação. Por outro lado, depreendem-se perspectivas que ultrapassam o caráter meramente descritivo ou quantitativo. Por essa dimensão também se atinge a dimensão qualitativa. Quantificação e qualificação não operam isoladamente: a primeira sem a segunda é frágil, mas solitariamente, significa limitação. Ambas fomentam significativamente a descrição, a explicação e a interpretação.

Certamente, os conteúdos aqui reunidos privilegiaram ou procuraram demarcar o primeiro nível de conhecimento, mas a expectativa é de que auxiliem na promoção dos outros dois níveis. Reuniram-se, a propósito, sugestões para a investigação histórico-educacional, bem como muitas referências bibliográficas, diga-se incompletas.

A contextualização é uma das tarefas para se compreender cada uma das instituições de ensino superior durante o largo período aqui

coberto, em seus 80 anos, se levado em conta o período republicano, entre 1889 e 1968. A epígrafe que abre este capítulo aponta, por extensão, que o ensino superior está radicalmente associado ao que se faz com o que ele produz. Historicamente, no decorrer do período em apreço, não se pode desconhecer tal norteamento para compreender as pólis mineiras.

Suas raízes certamente são exteriores à criação ou ao reconhecimento das instituições emergentes, bem como o seu vigor não deriva dessas instituições ou é interno a elas. As instituições de ensino superior não são ilhas cercadas por água, mas guardam relações, ainda que sejam oásis do ponto de vista cultural em relação ao continente social, político, econômico, cultural, científico etc. E tal construção, ainda que inconclusa contemporaneamente, foi vagarosa no decorrer do período contemplado por este capítulo, dados os 586.528 km² do estado de Minas Gerais, que acolheram os esforços político-educacionais entre 1904 e 1968.

Referências

ABREU, Jayme. Problemas brasileiros de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 48, n. 107, p. 9-31, jul./set. 1967.

AGUIAR, José Márcio de. *Reformas do ensino 1891 a 1996*. Belo Horizonte, MG: Lâncer, 1997a. (Coletânea MAI da Legislação Federal do Ensino (Da Reforma Benjamin Constant – 1891 à Reforma Darcy Ribeiro), 1).

AGUIAR, José Márcio de. *Reformas do ensino 1891 a 1996*. Belo Horizonte, MG: Lâncer, 1997b. (Coletânea MAI da Legislação Federal do Ensino (Da Reforma Benjamin Constant – 1891 à Reforma Darcy Ribeiro), 2).

ALBUQUERQUE, Francisco Figueiredo Luna de. Cronologia da criação dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil. In: REUNIÃO DA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 1969, São Paulo. *Anais*... São Paulo: Instituto de Energia Atômica; Ministério da Educação e Cultura; INEP, 1969. p. 297-320.

ALVES FILHO, J. *A gênese da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria no contexto educacional na Era Vargas:* caminhos para a Universidade Católica de Minas Gerais. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG, 2003.

ANDRADA, Antonio Carlos Ribeiro de. *Mensagem apresentada pelo Presidente do Estado de Minas Geraes ao Congresso Mineiro e lida na abertura da 4ª Sessão ordinária da 10ª Legislatura*. Belo Horizonte: Imprensa Official de Minas, 1930. 342 p.

ARAUJO, J. C. S.; VALDEMARIN, V.; SOUZA, R. F. de. A contribuição da pesquisa em perspectiva comparada para a escrita da história da escola primária no Brasil: notas de um balanço crítico. In: SOUZA, R. F. de; PINHEIRO, A. C. F; LOPES, A. P. C. (Org.). *História da escola primária no Brasil*: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju, SE: Edise, 2015. p. 27-45.

ARAUJO, José C. S.; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira:* instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP; Uberlândia, MG: Autores Associados; EDUFU, 2002.

ARAUJO, José Carlos S. A centralidade do professor e do aluno e o espírito universitário no inquérito de 1928. In: DIAZ, Jose Maria Hernández (Org.). *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI).* Salamanca, Espanha: Hergar Ediciones Antema, 2012. v. I. p. 655-662.

ARAUJO, José Carlos S. O ideário escolanovista n'O Problema universitário brasileiro, inquérito de 1928. In: MIGUEL, Maria Elizabeth B.; VIDAL, Diana; ARAUJO, José Carlos S. *Reformas educacionais*: as manifestações da Escola Nova no Brasil. Campinas, SP; Uberlândia, MG: Autores Associados; Edufu, 2011. p. 179-192.

ARAUJO, José Carlos S. Projeto de universidade brasileira: os norteamentos da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1928. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 8., 2007, Buenos Aires, Argentina. *Contactos, cruces y luchas em la historia de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Sociedade Argentina de História de la Educación, 2007. p. 1-26.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O problema universitário brasileiro*: inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, RJ: Encadernadora, 1929.

BAER, Werner. *A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil*. 3. ed. Tradução de Paulo de Almeida Rodrigues. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Documentação; Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1977.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior*. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Saúde, 1942. v. IX. 1882. tomo I.

BARROS, José D'Assunção. *História comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira e a ideia de universidade. *Boletim de História e Filosofia da Educação da FFCL/USP*, São Paulo, v. 2, n. 241, p. 370-371, 1959.

BEZERRA, Luciene T. de S. Da sombra da magnólia ao porvir do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado de 1956 a 1971. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

BITTAR, M.; FERREIRA JR., A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 489-511, maio/ago. 2009.

BOAS, Márcia S. de M. V.; RIBEIRO, Betânia de O. L.; ARAUJO, José Carlos S. Grupo Escolar 13 de Maio de Uberlândia, MG: desenvolvimento, cidade e poder público. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 1, n. 1, p. 59-85, jan./abr., 2016.

BONILLA, Frank. A educação e o desenvolvimento político no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 38, n. 88, p. 45-73, out./dez. 1962.

BRAGA, Ronald. *As reformas universitárias no Brasil*: uma análise crítica, histórico--prospectiva. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Delegacia Regional 4. O ensino superior em Minas Gerais. *Imprensa Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, n. 7, 1979.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. *Constituições do Brasil*. 6. edição. São Paulo, SP: Atlas, 1983.

CAPES (Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). *Estabelecimentos de ensino superior*. Rio de Janeiro, RJ: 1955. n. 4.

CARDOSO, E. G. de G. *Educação superior no Triângulo Mineiro*: o Conservatório Musical de Uberlândia (1957-1969). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG, 2004.

CARVALHO, André (Org.). *Enciclopédia dos municípios mineiros*. Belo Horizonte, MG: Armazém de Ideias, 1998. 2 v.

CARVALHO, José Murilo de. *A Escola de Minas de Ouro Preto*: o peso da glória. São Paulo; Rio de Janeiro, RJ: Nacional; Financiadora de Estudos e Projetos, 1978.

CASTANHA, André Paulo. *Edição crítica da legislação primária do Brasil Imperial*: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1927 e 1889. Francisco Beltrão, PR; Campinas, SP: Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; Navegando Publicações, 2013.

CHAGAS, Valnir. A luta pela universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 48, n. 107, p. 44-59, jul./set. 1967.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*: o ensino superior da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. Associação Brasileira de Educação (ABE). In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro, 1930-1983. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; FGV/CPDOC; FINEP, 1984. p. 229-230.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação*: governo provisório do mal –Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

DIAS, Fernando Correia. *Universidade Federal de Minas Gerais*: projeto intelectual e político. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1997.

DIAS, José Ramos. *Apontamentos históricos do sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto*. 3. ed. rev. Ouro Preto, MG: UFOP; Escola de Farmácia, 1989.

DOMINGUES, Ivan. Epistemologia das Ciências Humanas. Tomo 1. Positivismo e Hermenêutica. Durkheim e Weber. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes A.; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). *Ensaios sobre educação e universidade*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 73-103.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Org.). *Universidade do Brasil*: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Inep, 2000. p. 51-83. v. 2

FERNANDES, Florestan. O destino das universidades. In: FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, SP: Dominus Editora; Ed. Universidade de São Paulo, 1966. p. 205-208.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira*: reforma ou revolução?. São Paulo, SP: Alfa-ômega, 1975.

FERNANDES, M. D. S. *As origens do curso de Pedagogia*: um capítulo do ensino superior em Uberlândia, MG (1959-1963). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG, 2003.

FERRARO, Alceu Ravanello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FERREIRA, Neirimar de Castilho. *Pioneirismo no ensino superior em Uberaba*: a Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro (1947-1950). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2015.

GLEISER, Marcelo. Perguntas irrespondíveis. *Folha de São Paulo*, São Paulo, SP, 3 ago. 2014. Caderno Cotidiano, p. 7.

GRACIARENA, Jorge. Modernización universitaria y clases medias: el caso del Brasil. In: DOONER, Patricio; LAVADOS, Ivan. *La universidad latinoamericana*: visión de una decada. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1979. p. 289-321.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. A iniciativa particular e a liberdade de ensino. In: HAIDAR, Maria de Lourdes M. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo, SP: Grijalbo; Ed. Universidade de São Paulo, 1972. p. 163-229.

HORTA, Cláudia Júlia Guimarães; BRITO, Fausto. Minas Gerais: crescimento e evolução espacial da população. *Revista do Legislativo*, Belo Horizonte, p. 40-46, 2016. Disponível em <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/1320/3/1320.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2016.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico*. São Paulo: Objetiva, 2001.

IBGE. *Séries estatísticas retrospectivas*. 1970. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

KOZELLECK, Reinhardt. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: KOZELLECK, Reinhardt. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305-327.

LEMOS, C. L. S.; ARAUJO, J. C. S. As origens do curso de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (1965-1970). In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 2., 2003, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia, MG: 2003. p. 720-739.

LISTA de mesorregiões de Minas Gerais. *Wikipédia*, 11 out. 2016. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_mesorregi%C3%B5es_de_Minas_Gerais>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, RJ, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Rui Barbosa*: pensamento e ação – uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, SP; Rio de Janeiro, RJ: Autores Associados; Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Expansão do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 48, n. 108, p. 209-234, out./dez. 1967.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador Juscelino Kubitschek de Oliveira por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1952. *Imprensa Official de Minas Geraes*, Belo Horizonte, MG, 1952.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo governador José Francisco Bias Fortes na sessão de 1º de março de 1960. *Imprensa Official de Minas Geraes*, Belo Horizonte, MG, 1960.

MINAS GERAIS. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Minas Geraes na sessão ordinária de 1936 pelo governador do Estado Benedicto Valladares Ribeiro. *Imprensa Official de Minas Geraes*, Belo Horizonte, MG, 1936.

MINAS GERAIS. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa de Minas Geraes, em sua sessão ordinaria de 1937, pelo governador do Estado Benedicto Valladares Ribeiro. *Imprensa Official de Minas Geraes*, Belo Horizonte, MG, 1937.

MINAS GERAIS. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Mineira na 1ª. Sessão Ordinária de 1935 pelo governador Benedicto Valladares Ribeiro. *Imprensa Official de Minas Geraes*, Belo Horizonte, MG, 1935.

MINTO, Lalo Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil*: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *Dados históricos da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (1911-1974)*. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 1975.

NASCIMENTO, Terezinha A. Q. R. do. *Pedagogia liberal modernizadora*: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Instituições escolares*: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, S. J. *A criação e a consolidação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba, MG*: uma experiência singular da congregação dominicana no Brasil (1948-1961). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, MG, 2003.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de; NEVES, Lucília de Almeida (Org.). *Universidade Federal de Minas Gerais*: memória de reitores (1961-1990). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. *Ensino superior e formação de professores em Uberaba, MG (1881-1938)*: uma trajetória de avanços e retrocessos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2007.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Org.). *Educação superior brasileira 1991-2004*: Minas Gerais. Brasília, DF: Inep, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

ROSSATO, Ermelio. *A expansão do ensino superior no Brasil*: do domínio público à privatização. Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROSSI, Michele Pereira da Silva. *Dedicado à glória de Deus e ao progresso humano*: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras – UFLA (1892-1938). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2010.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza*: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil*: o setor privado. São Paulo, SP: Hucitec; Fapesp, 2000.

SAMPAIO, Helena. Setor público e setor privado de ensino superior no Brasil: passado e presente. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, RJ, v. 178, p. 25-31, jul.-set. 2009.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP; Sorocaba, SP; Ponta Grossa, PR: Autores Associados; HISTEDBR; UNISO; UEPG, 2007. p. 75-93.

SANFELICE, José Luís. Introdução. In: SANFELICE, José Luís; JACOMELI, Mara Regina Martins; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda (Org.). *Histórias das instituições escolares*: teoria e prática. Bragança Paulista, SP: Margem da Palavra, 2016. p. 15-46.

SANTOS, Dulce Pereira dos. *Educação superior e desenvolvimento em Montes Claros, MG*: a contribuição do curso de Geografia da Fundação Norte-Mineira de Ensino Superior (1964-1971). 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2015.

SANTOS, Lúcio José dos. *Missão Universitária nos Estados Unidos*. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1930.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). *Instituições escolares no Brasil*: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP; Sorocaba, SP, Ponta Grossa, PR: Autores Associados; HISTEDBR; UNISO; UEPG, 2007. p. 3-27.

SEMESP (Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior). *Mapa do ensino superior no Brasil*. São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica, 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>.Acesso em: 25 jul. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI*: desafios do presente. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). *Educação superior*: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo, SP: Xamã, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). *Trabalho intensificado nas federais*: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo, SP: Xamã, 2009.

SILVA, Nelson do Vale e; BARBOSA, Maria Lígia de O. População e estatísticas vitais. In: IBGE. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. p. 29-57.

STARLING, Heloísa Maria Murgel; DUARTE, Regina Horta (Org.). *Cidade Universitária da UFMG:* história e natureza. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRAMONTIN, Raulino. Modelo proclamado e funcionamento real das universidades emergentes reconhecidas no Brasil na década de oitenta. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 1998.

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ. História. *Univas*, 2017. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/menu/pagina.asp?text=0>. Acesso em: 7 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Jubileu de Prata da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia, 1960-1985*. Uberlândia, MG: UFU, s.d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. *UFV 70 anos*: a trajetória da Escola de Viçosa. Viçosa, MG: Impr. Univ. UFV, 1996.

VAHL, Teodoro Rogério. *A privatização do ensino superior no Brasil*: causas e consequências. Florianópolis, SC: UFSC, 1980.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo*: estudo sobre a reforma educacional projetada nos *Pareceres* de Rui Barbosa. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2000.

VIEIRA FILHO, G. *O ensino superior no município de Uberlândia, 1957-1978*: o papel das lideranças locais e do governo federal. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1993.

YASBECK, Lola. *As origens da Universidade de Juiz de Fora*. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 1999.

Passagens do lugar – *caminhos e cenários da história da profissão docente em Minas Gerais*

Mauro Passos[1]

> Não vês que somos viajantes? E tu me perguntas:
> Que é viajar? Eu respondo com uma palavra: é
> avançar! Experimentas isto em ti.
> Que nunca te satisfaças com aquilo que és,
> para que sejas um dia
> aquilo que não és.
> Avança sempre: não fiques parado no caminho.
> (Santo Agostinho)

O campo educacional pode ser comparado com um quadro – a moldura, as cores, o motivo da pintura. Uma visão de mundo e as formas de vida integram o tema do artista. Imaginação, representações e estímulos ostentam a obra, configuram o sentimento humano e modulam seu cenário. Seria possível enxergar, nas dobras do tempo, novos cenários sobre a história da profissão docente?

[1] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (UPS), Itália, e pós-doutor em Antropologia pela UFMG. É professor pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (Gephe) da Faculdade de Educação da UFMG; professor pesquisador do Centro de Estudos da Religião "Pierre Sanchis", do Departamento de Antropologia da UFMG; e professor visitante do mestrado e do doutorado do IPT e UTAd, do Instituto Politécnico de Tomar (Portugal). E-mail: mauruspax@yahoo.com.br

Uma série de avanços, lutas, conquistas e problemas compõem o desenho da educação. E nesse cenário, o educador é convidado a retocar seu quadro com novas molduras pedagógicas. Assim surgem reflexões sobre o significado da escola, sobre a natureza do conhecimento, sobre a cultura escolar. Que dilemas enfrenta o magistério em seu ofício? Que cenas, contornos e linhas sinalizam seu rumo histórico e seu movimento? Questões inquietantes e diversas atravessam a história do exercício docente. Assim como o mundo se revela em cores, formas e tessituras múltiplas, uma profissão registra buscas, sucessos, encontros e desencontros e comporta a dimensão técnica, a competência, a sensibilidade, a ação sindical e sua relação com os movimentos sociais; e está sempre em movimento – avança para ser o que ainda não é.

No século XX, diversas mudanças foram se operando no cenário brasileiro. Novos horizontes assinalaram/assinalam a história da escola e da profissão docente. As reformas de ensino, o processo de institucionalização educacional e a formação dos professores estavam/estão articulados com a história da educação brasileira. Vários estudos contribuem para a compreensão do processo que se desencadeou para sua organização, como também para o movimento dos professores. Em que medida e como os diversos contextos históricos e os atores políticos influenciaram/influenciam na configuração da carreira docente? Como a docência se materializa nos dispositivos legais que dão suporte e legitimam seu exercício profissional?

Neste estudo privilegiarei alguns caminhos metodológicos que se cruzam para uma maior compreensão da profissão docente. O *corpus* de análise ficou constituído, particularmente, pelas leis e pelos decretos do estado de Minas, com base em dois recortes – um temporal e outro temático, analisando a história do professor do ensino público fundamental e médio. A busca das fontes foi efetuada por meio dos seguintes descritores: documentos oficiais, Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais, publicações em jornais, artigos e jornais dos sindicatos dos professores.

O suporte teórico está baseado em Pierre Bourdieu e Max Weber. Como estou tratando do trabalho docente, levarei em conta os estudos e o interesse de Weber pelo trabalho, pela racionalidade de sua orga-

nização. Em Bourdieu optei pela noção de *habitus,* considerando sua importância na trajetória social dos professores e sua articulação com os aspectos objetivos e subjetivos no campo educacional.

Esse *corpus* de análise não tem a pretensão de responder a todas as questões. Os movimentos sociais, as políticas públicas, os novos valores culturais influenciaram o trabalho docente. O magistério não tem um caráter religioso, mas a representação religiosa teve/tem uma marca forte e significativa no *habitus* docente. Cada pesquisa demanda um projeto/objeto que vai sendo (re)construído progressivamente. Os métodos de investigação fazem e constroem objetos de pesquisa, contribuindo, assim, para a produção do conhecimento. (O conhecimento é feito de possibilidades e da busca de novos diálogos).

O trabalho docente define-se não só pelo aspecto material, mas também pelas aspirações dos professores, pelo lugar social que o magistério ocupa. Por isso, entendo que a reflexão sobre a formação docente está circunscrita no processo de sua construção com seus símbolos e representações, e na perspectiva de uma história social que, segundo Chartier (1990), remete para suas determinações fundamentais, que são sociais, institucionais e culturais.

O domínio do conhecimento, as habilidades e os embates profissionais – tais como as campanhas salariais e as lutas por promoções na carreira – e as políticas de gestão democrática compõem o processo de formação do magistério. Nessa linha de raciocínio, podemos incluir os estudos de Arroyo (1985), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Catani (2011), Saviani (2004), Bastos (2004), Peixoto e Passos (2004), Passos (2011), entre outros. Estudos com diferentes marcos teóricos que possuem um denominador comum: a compreensão do movimento docente considerando-se sua origem, as relações de trabalho e as relações sociais.

Imagens primeiras: mudança de hábito (1890-1906)

Com o advento da República, ocorreu um deslocamento no campo educacional brasileiro. Das mãos da instituição religiosa, passou para o domínio do Estado. A laicidade do ensino não era uma questão

isolada do cenário político: compunha-se com outras mudanças, particularmente com o ideário positivista.

Um percurso na legislação nos mostra os marcos da instituição do magistério de 1827 a 1889:

1º) 1827: exigência de licença para lecionar;
2º) 1834: exigência do diploma de normalista para o exercício do magistério primário;
3º) 1889: exigência de diploma, concurso para ingresso no magistério, normas de conduta, direitos e deveres.

Essas leis sofreram alterações no tempo e no espaço, pois têm seus significados correlatos com a história social e política. Aos atributos de gratuidade, dedicação e sacrifício, acrescentam-se os dividendos do exercício, em níveis diferentes. É importante pontuar que, até a década de 1930, particularmente, o movimento dos professores apresentava uma frágil organização e pouca mobilização.

No Brasil, a exemplo do que ocorre em outros países, uma mudança de lugar ocorrida no magistério foi seu processo de feminização. Em Minas Gerais, houve uma intensificação do número de mulheres no magistério com o regime republicano. Essa transformação representou, sem dúvida, uma abertura de espaço para a mulher "sair de casa" sem que isso comprometesse seu lugar social[2].

A instituição escolar e o exercício docente ganharam maior importância com o advento do regime republicano. A escola passou a ser uma ponte entre a sociedade civil e a sociedade política, assim, a profissão docente e a escola pública contribuíram para o projeto de modernização da sociedade.

Em Minas Gerais, a construção dos grupos escolares representou a promessa do futuro modernizante, ainda mais que a cidade de Belo Horizonte, construída para ser a capital mineira, foi a materialização desse projeto futurista. A escola deveria firmar-se com uma nova forma de socialização, pois era vista como o *locus* privilegiado para a renovação social e política do país, e o professor se tornou um funcioná-

[2] Sobre a feminização do magistério em Minas Gerais, cito o estudo de Faria Filho e Macedo (2004).

rio especial do estado, com um papel – formar as novas gerações dentro desses princípios. Os relatórios e os regulamentos do governo tratavam desses aspectos como também da conduta moral do professor, de seus hábitos e práticas sociais.

Várias normas e deveres foram sendo exigidos para o exercício docente, tais como zelar pelo patrimônio, garantir o funcionamento da escola, comprometer-se com a qualidade do ensino, entre outros. Isso está expresso nos artigos 82 e 83 do Decreto Estadual n.º 655, de 1893. Segundo suas normas, o sucesso escolar dependia do professor, sendo o seu desempenho de capital importância para o ensino e o funcionamento da escola.

Uma questão singular era o significado do ofício de mestre antes de se tornar funcionário público. Não se definia somente pelo saber, mas também pela prática, pelo lugar, pelo ato educativo e, particularmente, pela sua relação autônoma com o trabalho, como assinala Arroyo (1985, p. 23-40). O ambiente escolar com seus objetos, espaço carregado de representação, compunha o trabalho docente. Posteriormente, era assim a sala de aula – fotos, mapas, globos, símbolos religiosos, ábaco. Era o dia a dia do sistema escolar e os objetos aguardavam seu dono e o hospedavam no silêncio, na sua busca de reconstrução do saber. Uma civilização estampada e amarelada na parede, querendo abrir a extensão do mundo e da vida. (Somos também o que perdemos!). A educação de hoje ainda não encontrou novo estilo nem novo tipo de estampar a civilização! Qual a contribuição da educação para um novo projeto de sociedade no mundo atual? Se vivemos uma modernidade líquida, segundo Zygmunt Bauman, que veredas percorrer no campo da educação? Nesse caminho, faço menção ao estudo organizado por Christian Jacob – *Lieux de savoir: espaces et communautés* (Lugares do saber: espaços e comunidades), que congrega o estudo antropológico com o histórico. Há uma unidade interior ancorada nas coisas, partilhando identidades, lugares e gestos que se desdobram em movimentos e diferenças, sem privilegiar fronteiras/hierarquias.

O professor deveria garantir o funcionamento da escola, como também a socialização dos alunos para a construção da nacionalidade, grande meta do regime republicano. O Decreto n.º 655, de 1893, pres-

creve uma série de critérios para o exercício docente, incluindo, ainda, boa conduta moral e boas condições de saúde. Essas mesmas exigências aparecem no artigo 65, do Decreto n.º 1960, de 1906, momento em que foram criados os grupos escolares.

O significado profissional do magistério começa a aparecer e, com isso, a exigir do professor o cumprimento de normas e preceitos da instituição governamental. A modernidade estabelece vários critérios para o exercício de uma profissão: formação acadêmica, desempenho, competência, entre outros. O exercício de uma profissão confere à pessoa uma legitimação social, por um lado, e, por outro, a vida profissional é mais exigente, implicando preparação, desempenho e titulação.

Profissão docente: caminhos cruzados (1900–1970)

No curso dos séculos, diferentes formas e fatos compuseram os ofícios e as profissões. Historicamente, houve variações no significado do trabalho. Esse processo está na gênese das profissões, bem como na gênese das corporações e associações políticas. Numa perspectiva histórica, profissão envolve também especialização, que se dá mediante cursos em diferentes níveis, e é particularmente resultante da emergência do mundo moderno.

Em 1902, o Inspetor Estevam de Oliveira relata a precária situação das escolas de Juiz de Fora, Cataguases, Leopoldina, Além Paraíba e Palma, municípios de sua circunscrição. Segundo ele, a solução para os problemas do ensino dependeria de uma organização racional, o que, no seu entender, se resumia na fundação da escola e na formação do professor: "Fundação da escola significa: criar institutos de ensino primário, em que tudo seja previsto, desde a higiene até as menores regras em particularidades pedagógicas" (Oliveira, 1902, p. 4).

A nova escola exigia a reformulação de programas e novos métodos de ensino, envolvendo professores e alunos. Nesta linha de pensamento, o governo mineiro inaugura um novo modelo de organização escolar – o Grupo Escolar[3]. Essa nova instituição tem no exercício do-

[3] Faço menção ao estudo de Faria Filho (2000). Nesse trabalho, o autor pesquisa a criação dos Grupos Escolares em Minas Gerais.

cente seu principal alicerce. A educação passou a estabelecer uma conexão maior com o novo regime político. Dessa forma, o saber prático e a ciência contribuem para o estabelecimento de uma nova tendência cultural. O poder atribuído à ciência, com pretensões a um novo padrão civilizatório no país, fez com que a educação ocupasse lugar de destaque.

Em 1903, o presidente do estado de Minas, Francisco Antônio Salles, faz uma análise da situação e do quadro educacional mineiro. Aponta uma série de problemas nas escolas, divulga alguns dados estatísticos escolares e relata alguns investimentos, como a criação de institutos secundários e de um estabelecimento de ensino comercial (Salles, 1903, p. 30-51). A análise de Francisco Salles evidenciava que a escola, tal como se apresentava, estava longe de atender aos problemas enfrentados pelo país.

A interferência do estado na organização escolar não é um fato isolado, conjuga-se com outros fatores para a implementação do projeto civilizatório, visando a um novo Brasil. Como se sabe, é problemática a tarefa de explicar e compreender a modernidade brasileira. Ainda mais, não um Brasil, mas uma pluralidade de "Brasis". Como compreender a modernidade naquele período?[4] Tem-se discutido, cada vez mais, seu significado, incluindo a noção de "modernidades múltiplas". Nesse sentido, como podemos estabelecer uma relação com o pensamento weberiano de modernidade, no sentido de qualificação e organização do trabalho? Destaco, nesse autor, o significado do processo histórico ocidental como uma contínua racionalização: "Racionalizações têm existido em todas as culturas, nos mais diversos setores e dos tipos mais diferentes. Para caracterizar sua diferença do ponto de vista da história da cultura, deve-se ver primeiro em que esfera e direção elas ocorrem" (Weber, 1987, p. 11). O racionalismo foi penetrando em vários setores. Isto aconteceu com o Brasil, não de forma homogênea, mas com ritmos diferentes no tempo e no espaço. (A modernidade comporta múltiplas interpretações).

No período que antecedeu à Revolução de 1930, em Minas Gerais, o secretário dos Negócios do Interior, Francisco Campos, e

[4] A propósito, lembro o estudo de Tavolaro (2005).

o inspetor geral de Instrução Pública, Mário Casasanta, articularam uma grande reforma no Ensino Primário e Normal do estado, adotando os princípios da Escola Nova. O professor era um dos elementos-chave da organização proposta por eles e o Ensino Normal era um curso de caráter profissional, para oferecer aos futuros professores os instrumentos indispensáveis para o magistério. A formação de professores era feita por meio de três cursos, desenvolvidos em sete anos: Adaptação (dois anos), Preparatório (três anos) e Aplicação (dois anos). Segundo Ana Maria Casasanta: "O diploma de normalista do 2º Grau constituía título de habilitação para todos os cargos do magistério, bem como requisito para nomeação de professores de Metodologia e de Prática Profissional nas Escolas Normais" (Peixoto, 2003, p. 99-100).

Vários dispositivos legais declaram a necessidade do diploma do curso Normal para o exercício do magistério, tais como o artigo 1º da Lei n.º 782, de 27 de setembro de 1919, e o Decreto n.º 6.655 que, em seu artigo 304, reafirma essa condição: "Para a primeira investidura nos cargos do magistério primário, é exigido diploma conferido pelas escolas oficiais ou equiparadas do Estado" (Brasil, 1924).

A análise dos documentos traduz a compreensão que se tinha do magistério, particularmente no Decreto-Lei n.º 7970-A, de 15 de outubro de 1917, de autoria de Francisco Campos. Essa legislação tem o objetivo de reorganizar a escola mineira segundo as normas defendidas pela Escola Nova, ideário pedagógico em voga. A nova proposta é apontada por Campos como uma tentativa de modernizar a escola tendo por base critérios científicos. Um novo *habitus* começa a emoldurar a profissão docente.

Em 1946, o artigo 36 do Decreto-Lei Federal n.º 8.530, de 2 de janeiro, reafirma a mesma condição para a docência e, em 1962, adiciona a exigência do registro do diploma (artigo 203, do Decreto-Lei n.º 2.610).

A montagem do novo sistema de ensino contou com a legislação, com a implementação de novos métodos de ensino e com novos critérios para o exercício do magistério. A imprensa foi o grande instrumento de divulgação do novo ideário e, ainda, serviu para disseminar

a modernização educacional. Assim sendo, a *Revista do Ensino*[5], uma fonte de informação sobre o exercício do magistério, é exemplo dessa atuação. É um objeto de pesquisa sobre o significado que se tinha da profissão docente naquele período histórico. Os diversos artigos veiculados nesse periódico indicam a representação que se tinha do professor. A leitura dos artigos que compõem o corpo da revista nos ajuda a desvendar o discurso político sobre o magistério, como também as imagens que se projetavam sobre o ofício docente em Minas Gerais. Os artigos publicados são práticas discursivas, pois expressam interesses, demandas, moldam maneiras de constituir a profissão docente e de compreendê-la. Segundo Foucault: "Os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao discurso (*parole)*" (Foucault, 1972, p. 64). Eles traçam um desenho para as ações e se relacionam com outras ações e outros discursos. Alguns artigos reforçam traços ideais do professor e seu exemplo para os alunos, como o texto da Inspetoria Geral de Instrução, em 1925: "A pessoa educadora deve ter bom coração, coragem serena e vontade inabalável. Fazei com que vosso trabalho mostre inteligência, providência vigilante e preparo que não se poupa. Kant pôs, acima de tudo, a lei do dever. Que o professor faça o mesmo" (Inspetoria Geral de Instrução, 1925, p. 245-246).

A condição para o exercício do magistério incluía também confiança, afeto e moralidade. As práticas discursivas moldam maneiras de construir o mundo, a educação, a família. Em 1929, o editorial da *Revista do Ensino* chama atenção dos professores para diversos aspectos do processo educacional (Editorial..., 1929, p. 1).

Vários artigos destacam o papel do professor na formação do estudante. A partir de 1930, muitas publicações tratam da disciplina, da ordem e da formação de hábitos nos alunos. Isso será reforçado no período do Estado Novo. As malhas do discurso normalizador pontuam as

---

[5] A *Revista do Ensino* começou a circular em Minas Gerais em 1892. No entanto, sua publicação foi muito irregular, pois houve períodos em que deixou de ser editada. Em 1971, deixou de existir. Era um veículo da Diretoria de Instrução Pública, publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais.

situações – amor como princípio, ordem como base, qualificação como progresso intelectual. Além disso, passa-se a exigir mais estudo, formação continuada e cursos para uma melhor atuação docente nas escolas.

O governo insiste na renovação da escola, no entanto, todo o discurso sobre essa renovação está sob a responsabilidade do professor. Mais uma vez serão cobrados vários atributos a ele, tais como responsabilidade, compromisso e qualificação. O editorial da *Revista do Ensino*, de 1930, destaca esses aspectos.

A década de 1930 é um divisor de águas – o Estado interfere na economia, na corrida pela racionalidade econômica. Mesmo assim, continua crônica a representatividade no campo político. Foi-se efetivando uma mudança nacional, dissociada da formação cidadã. Fases de conquista, liberdade, autoritarismo e silêncio se sucederam. No entanto, a luta continua, pesa, avança. Conhecer/entender o caminho é descobrir a chave para a mudança. (Percursos que ondulam, oscilam e se cruzam!). Entre outros, destaco o Manifesto dos Pioneiros, as Conferências de Educação, a Reforma Francisco Campos e uma série de reformas de ensino com o nome de *Leis Orgânicas do Ensino,* por iniciativa de Gustavo Capanema, por exemplo, na década de 1942. São camadas históricas que exigem o desafio instigante de interpretação e análise: "Decifra-me ou te devoro".

O saber prático e a ciência contribuem para o estabelecimento de uma nova tendência cultural. O poder atribuído à ciência, com pretensões a um novo padrão civilizatório no país, fez com que a educação ocupasse lugar de destaque nesse período histórico. Getúlio Vargas afirmava: "Nunca, no Brasil, a educação foi encarada de frente (sic), sistematizada e erigida como deve ser, um legítimo caso de salvação nacional" (Vargas, 1943, p. 120).

Mais do que uma organização corporativa, o controle do Estado definia a organização do trabalho, o salário[6], a carreira docente, com normas e critérios. O apelo ao caráter missionário ainda é um aspec-

[6] Com relação ao salário, menciono a pesquisa de Passos (2010). Trata-se de uma pesquisa sobre salário e profissão docente em Minas Gerais de 1889-2004, com tabelas, leis e decretos. Os vencimentos dos professores estão em moeda da época e convertidos para a moeda atual.

to destacado no discurso do governo, exaltando as virtudes de caráter, disciplina e abnegação dos profissionais. Assim, o controle do Estado demarcava o ofício docente. Importava a satisfação do dever cumprido, a recompensa do trabalho e seu reconhecimento social. Mais uma vez, o significado da profissão docente fica restrito à ação do indivíduo e sua identidade não se configura no coletivo de sua organização. A ação política do Estado agencia a construção da identidade docente a seu modo. Essa (re)configuração do *habitus* procura direcionar a ação do magistério, sem criar cenários de emancipação, coletividade e realização profissional. Tem como objetivo o disciplinamento do trabalho e a manutenção da ordem social.

Em 1938, Benedito Valadares, governador de Minas Gerais, enfatiza o papel do professor, sua representação e significado para a nação e formação das novas gerações. (Valadares, 1938, p. 155). A formação docente era um *continuum* e a escola um espaço fechado. A agenda escolar era de longa duração e conferia ao professor esse papel. As instituições e organizações educacionais definiam seu papel social. No entanto, essa adoção não era passiva nem homogênea.

Nas décadas de 1930, 1940 e 1950, há uma insatisfação dos professores mineiros com relação aos salários, ao atraso nos pagamentos, à redução dos vencimentos, com um corte de 30%, em 1931, para cobrir as despesas do governo com o "movimento revolucionário". E ainda, os salários ficaram congelados até a década de 1940. Essa política de contenção de gastos atingiu sobremaneira a educação escolar e as condições materiais das escolas. Alguns jornais da capital noticiaram essa situação e algumas lideranças do magistério relataram os fatos. O secretário da Educação, Noraldino Lima, afirma no seu discurso de posse, em abril de 1931:

> A reforma de ensino[7] mal vencia do ponto de vista de sua execução, o período de propaganda e adaptação ao meio em que fora elaborada quando, em conseqüência do movimento revolucionário, mais de mil

[7] A reforma a que o secretário se refere é a de Francisco Campos, que fez do pensamento escolanovista o ideário pedagógico oficial. Nesse período foram criadas, em Minas Gerais, 3.555 unidades de ensino primário e 19 Escolas Normais oficiais.

escolas eram fechadas às populações rurais, estabelecimentos de ensino primário e normal estavam com seu funcionamento suspenso, centenas e centenas de estagiárias tinham ficado fora do orçamento, as gratificações do professorado suspensas e os vencimentos reduzidos [...] os prédios escolares mal dispunham de verbas para a sua manutenção. (Lima, 1931, p. 1).

Assiste-se, assim, a um processo contraditório com relação ao sistema escolar mineiro e ao ideário de modernização da escola[8]. A identidade coletiva docente foi-se dando em experiências reivindicatórias, particularmente nessas décadas, marcada pelos embates em prol do reconhecimento do próprio trabalho. Nesse contexto, o que se materializa na legislação sobre a profissão docente é a afirmação do papel "reitor" do Estado na sua organização.

A preocupação do Estado em prescrever, moldar, controlar, fiscalizar, que marca esse período, não teve força suficiente para impedir o surgimento de movimentos reivindicatórios que, embora esporádicos, apontavam para a afirmação da identidade docente. Esse processo abriu caminho para as organizações associativas, tendo em vista a defesa dos interesses da categoria profissional. Exemplo é a criação da Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (APPMG), em 1931, hoje Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG). Essa associação congregava assistentes técnicos, diretores de grupos escolares e escolas infantis, professoras efetivas e contratadas, num primeiro momento. Nos primeiros tempos, ela concentrou seus esforços no sentido de cooperar para o aperfeiçoamento do professor e de assegurar-lhe melhores condições de vida, como o direito à assistência médico-dentária e aposentadoria aos 25 anos de serviço. Sua atuação se fez sentir em diferentes setores. No campo da formação docente, promoveu cursos, conferências e a criação da *Revista Educando*. Lançada em 1939, essa revista ocupou para os professores o espaço da *Revista do Ensino*, que

[8] Uma análise histórica de 1930 a 1950 sobre a situação dos professores mineiros está na pesquisa de Peixoto e Passos (2004). Essa pesquisa gerou um Banco de Dados disponível no site da PUC Minas (Disponível em: <http://www.pucminas.br/magisterioeprofissionalizacao>. Acesso em: 21 ago. 2018), com uma vasta documentação sobre profissão docente, em Minas Gerais, no período republicano.

teve sua publicação interrompida pelo governo em 1940, por razões de ordem econômica. Seu objetivo era cooperar na atualização e no aperfeiçoamento docente: "Para instruir é mister que estudemos e se educar é aproveitar as possibilidades do educando, cultivar suas faculdades é, sobretudo, elevar e o educador precisa elevar-se primeiro. É preciso educar-se para educar" (Editorial..., 1940, p. 9).

Ao lado disso, a Associação empenhou-se na conquista de melhores salários para a categoria. Leonilda Montandon, em seu discurso de posse na diretoria da entidade, em 1937, inclui entre suas metas: "Trabalhar para que seja incorporado ao vencimento dos professores o aumento provisório e defender a causa das estagiárias[9], a fim de que recebam o justo prêmio de seus esforços" (Montandon, 1937, p. 11). Em pleno Estado Novo (1942), a Associação realiza um movimento em torno do salário. O que se reivindicava era a reposição do que havia sido retirado pela Revolução de 1930, e em 1932, quando ocorreu outra perda no valor de 100$00, para fazer face às despesas com a Revolução Constitucionalista de 1932 (Minas Gerais, 1942, p. 3).

A reposição é vista depois pela nova presidente da Associação, Profa. Alaíde Lisboa de Oliveira, como inexpressiva, quando pergunta ao secretário da Educação: "Vossa Excia. sabe quanto ganha uma professora? Se soubesse saberia que 205 sobre nada é nada" (Oliveira, 2003). Em 1959, a Associação apoia a primeira greve de professoras de que Minas Gerais tem notícia. O movimento revelou um grande poder de mobilização das professoras mineiras, com apoio de diversos segmentos da sociedade, por exemplo, da Igreja Católica de Belo Horizonte, dos sindicatos classistas, dos pais de alunos e da imprensa mineira[10]. Um aspecto singular desse movimento é o fato de ter sido liderado pelas professoras, estabelecendo um confronto com o poder público. Nunes (2000), em sua dissertação de mestrado, cita o seguinte fragmento de texto de Alberto Deodato, publicado no jornal *O Diário*:

---

[9] As estagiárias tiveram seu vencimento reduzido pela metade pelo Decreto n.º 10.362/1932.

[10] Para maiores informações sobre o movimento grevista de 1959, menciono a pesquisa de Nunes (2000).

> Classe mais pobre do mundo é a de professores no Brasil. Professores primários, secundários e superiores formam uma hierarquia de miseráveis, estando em primeiro lugar os primários. [...] Legal ou ilegal, aplaudo-lhes a greve. A fome não respeita a lei. É uma humilhação, uma afronta (Deodato *apud* Nunes, 2000, p. 67).

Movimentos como esse indicam que as professoras mineiras começam a se reconhecer como profissionais e a agir em busca da defesa dos seus direitos. Nessa perspectiva, apesar de o discurso oficial insistir no caráter sacerdotal do trabalho do professor, ainda que lentamente, elas começam a se insurgir contra essa imagem e a se rebelar contra o Estado, manifestando sinais de um processo de politização que se intensifica a partir das décadas seguintes. Diante da hierarquização e da desigualdade dos professores primários, ocorreu uma greve em Belo Horizonte, em 1953, pela efetivação do salário mínimo para a categoria, com o nome de "Movimento de Desagrado". Em 1954, foi aprovado o Regulamento do Ensino Primário para o Município de Belo Horizonte, com o Decreto n.º 327/54. A natureza e o grau de importância da profissão docente começaram a agenciar desejos e escolhas, criando, assim, cenários de reflexão e acolhendo desafios e dilemas.

A profissão docente: embates e conquistas (1970–2004)

No sistema educacional continuam a surgir grandes desafios. As interrogações, as questões e os problemas atingem não só os aspectos teóricos, mas, sobretudo, as situações práticas do processo educativo. A amplitude da crise que atravessa a profissão docente ultrapassa, em muito, os aspectos acadêmicos. Um projeto educativo necessita contemplar, cada vez mais, novas questões. O momento político-social envolve todas as dimensões da sociedade e chega até a escola, trazendo elementos para que as teorias pedagógicas se refaçam num contínuo processo de renovação.

Podemos visualizar um novo cenário no movimento dos profissionais da educação a partir da década de 1970. Percebe-se que está em sintonia com os movimentos sociais e culturais. Muitos conflitos que

perpassam a categoria profissional do magistério ficam mais visíveis nos momentos de campanhas salariais e nas greves.

As discussões acerca do trabalho docente questionam sua natureza, considerando as transformações ocorridas no período (1970-2004), na sociedade em geral e, particularmente, no Brasil, bem como o processo em que se foi constituindo a identidade do trabalhador-professor. Nesse contexto, o trabalho docente vai-se relacionando com novos temas e com os movimentos sociais. O regime de exceção imposto pelo golpe militar em 1964 não anulou da agenda social dos brasileiros a luta pelos direitos civis, políticos e trabalhistas. O movimento da sociedade pela redemocratização do país contribuiu, a seu modo, com a questão educacional.

A partir da década de 1970, foi ocorrendo uma mudança no sistema de qualificação dos professores. Após os cursos de especialização e aperfeiçoamento, começa a estruturação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Foram-se consolidando também os cursos de mestrado e doutorado no Brasil, o que fomentou a produção de trabalhos científicos e acadêmicos e, ainda, a troca de experiências entre universidades brasileiras e estrangeiras. A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), fundada em 1976, consolidou-se em 1979 como sociedade civil e independente. Novas associações foram criadas, como também se realizaram congressos e houve um grande salto da produção editorial, com a publicação de livros e artigos.

Antes de entrar na seriação dos fatos e na análise das fontes desse período histórico, quero fazer algumas considerações teóricas. Para esse período, especificamente, irei considerar os seguintes aspectos: 1.º) a ação governamental e a profissão docente; 2.º) o movimento associativo do magistério; 3.º) o movimento dos professores: embates e conquistas.

A ação governamental sempre traçou um desenho para o exercício docente com normas, princípios e leis. No entanto, a legislação não é um simples documento. É fundamental compreender a documentação além da norma e integrá-la com os elementos sociais, culturais e políticos.

Um processo de reconhecimento da ação docente foi ganhando corpo em diversas regiões e cidades mineiras. Deste modo, é possível

perceber o reconhecimento do movimento grevista por alguns deputados mineiros. Em Uberlândia, o deputado Mário Pacheco coordenou um movimento da bancada da Aliança Renovadora Nacional (Arena) em prol da categoria em greve em 1975.[11] Em pleno regime militar, os professores conseguiram mobilizar deputados a seu favor.

Em 1977, foi sancionado o Estatuto do Magistério, em Minas Gerais, pelo governador Aureliano Chaves, por meio da Lei n.º 7.109/1977. Os textos legais, nesse período, vão-se metamorfoseando no bojo da sociedade civil. Isso contribuiu para que novas emendas entrassem em cena, reorganizassem e redefinissem planos e projetos. O próprio dispositivo legal traz no título o termo "profissão": "Titulo I. Capítulo II: Do magistério como Profissão". A lei reafirma, ainda, a necessidade do concurso público para provimento de cargos na carreira do magistério. Essa será uma exigência do movimento grevista dos professores que, a partir de 1979, por exemplo, passou a exigir do governo a realização de concursos públicos para o ingresso no magistério público como forma de cumprimento da lei [12].

De acordo com a nova lei, o Quadro do Magistério passou a compor-se de cinco carreiras: professor, supervisor pedagógico, administrador educacional, inspetor escolar, orientador educacional. A carreira do magistério desdobrava-se em vários níveis. Outra vantagem estava na instituição de dois regimes de trabalho – o básico, com 24 horas semanais, e o especial, com 40 horas e a instituição do período sabático (Minas Gerais, 1977, p. 167).

No mesmo ano da publicação do Estatuto do Magistério, o secretário da Educação, José Fernandes Filho, reforça o compromisso de estimular e abrir espaço para uma "escola nova" e para valorizar o magistério (Fernandes Filho, 1977, p. 15-16). Por maiores que tenham sido suas ambivalências e vulnerabilidade, o Estatuto do Magistério foi um passo importante na história da profissão docente em Minas Gerais.

---

[11] Mário Pacheco pediu ao governo melhores salários para os professores (Pacheco, 1975, p. 9).

[12] O jornal *Estado de Minas* publica uma série de notícias sobre a greve dos professores públicos mineiros de 1979. Na pauta de reivindicações, sempre consta a exigência de concurso público para o ingresso do pessoal do magistério. Cf. Estado de Minas, 1979, p. 2.

Novos rumos começaram a tramitar entre governo e governantes nesse período. Trata-se das discussões que antecederam a promulgação da Nova Constituição Federal (1988) e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996). A trajetória dessa lei movimentou diversas instituições e entidades representativas do magistério, o que contribuiu para que o Plano Nacional de Educação, Projeto de Lei n.º 4.173/1998, prescrevesse a criação de novos planos de carreira para o magistério. O governo mineiro aceita discutir o Plano de Carreira com o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação que, em 1997, enumera diversos aspectos para sua elaboração – plano de carreira, valorização por mérito, melhoria salarial, entre outros (Sind-UTE, 1997, p. 2).

Dessa maneira, a própria legislação foi incorporando um novo significado para o exercício docente – a formação profissional, a valorização do magistério, o plano de carreira. O sindicato teve que saber se articular tendo em vista as artimanhas e práticas políticas dos representantes oficiais para garantir um produto que atendesse aos interesses dos professores (Brasil, 1977, p. 167)[13]. À qualificação profissional, foi sendo acoplado, indiretamente, o acesso ao seu fazer social – o entendimento de sua função na sociedade como trabalhador e o reconhecimento de sua atividade como ofício e profissão.

O movimento associativo do magistério se fez presente em vários momentos e de diversas formas, como foi o caso da APPMG, fundada em 1931. Em 1979, foi fundada outra associação – a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE).

A UTE, depois Sindicato Único dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), nasceu num Congresso de Professores realizado em Belo Horizonte entre 21 e 23 de julho de 1979. A participação dos profissionais da educação foi grande. Os representantes das diversas cidades mineiras se uniram e fundaram essa entidade. É importante ressaltar que no próprio nome aparece o termo “trabalhadores”. Isso já acena para um novo projeto na história da profissão docente. O educador se atrela ao trabalhador, ressignificando a constituição

[13] Neste boletim encontram-se as duas propostas – a da Secretaria da Educação e a do Sind-UTE.

do exercício docente. Um novo sentido, já iniciado, irrompe com mais força no período compreendido entre 1979 e 2002. Neste quadro, o sistema educacional começa a se modificar no país, em nível de ensino superior, fundamental e médio. O que temos pela frente, ainda, é pensar a educação de outra maneira, com base numa outra lógica que ultrapassa os *rankings* mercadológicos.

O Sind-UTE é uma entidade combativa que aglutinou/a os professores e os demais trabalhadores do ensino. É uma associação que se construiu, na prática, durante a greve ocorrida em 1979, que enfrentou vários governos, inclusive o regime militar, e abriu várias sedes em Minas Gerais, mobilizando-se, na década de 1990, com o objetivo de unificar as diversas entidades dos trabalhadores de ensino. Realizou congressos, filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e à Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Os embates e conquistas foram um exercício de aprendizagem tanto para o professorado quanto para o sindicato dos professores. Resgatar essa história é uma forma de resgatar também a conquista em prol da escola pública de qualidade. Foi necessário aprender a superar problemas, elaborar projetos, negociar com o governo, traçar estratégias. O movimento dos professores de 1979 a 2004 foi muito significativo para a aprovação do Plano de Carreira do Magistério Público em Minas Gerais.

Na Universidade, o movimento dos professores é recente, pelo menos em sua organização. Os docentes das universidades federais, até a década de 1960, com poucas exceções, eram profissionais liberais. As associações existiam por disciplinas ou por área de conhecimento, como associações dos professores de francês, médicos, advogados, engenheiros. Algumas instituições federais tinham associações de professores. Na UFMG, especificamente, podemos mencionar as seguintes iniciativas:

1. A associação dos Licenciados de Minas Gerais, para a defesa dos professores da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas;
2. A criação de uma Associação na Escola de Farmácia da UFMG (1960).

Em nível nacional, podemos citar o Instituto de Benefícios dos Servidores Públicos (Ibesp) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que eram agências do governo e contribuíram para a organização do movimento docente universitário[14]. No final da década de 1970 e início de 1980, foi criada a Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte (Apubh)[15].

Em 1979, acirra-se o embate entre magistério e poder político. Um instrumento importante no desvelamento desse confronto foi a imprensa. Os diversos jornais mineiros noticiaram as manifestações, a posição do governo, as propostas e o andamento das negociações. A imprensa tem o poder de engendrar uma mentalidade e, assim, ir construindo seu público-leitor. Como interpretar o noticiário da imprensa, se há uma diversidade de leituras e interpretações? O presente/contemporâneo não se deixa ver de forma nítida, exige constante interrogação pela sua significação.

Quadro 1 – Rumos e conquistas do movimento docente no Brasil

Ano	Governador	Movimento	Conquistas / Problemas
1979	Francelino Pereira	Greve: 41 dias	Reajuste de 114% Equiparação para os inativos Reajuste semestral
1984	Tancredo Neves	Greve: 17 dias	Biênio de 5% Progressão horizontal Acesso de P1 para P2 Salário mínimo para auxiliares de serviço
1993	Hélio Garcia	Greve: 76 dias	Política salarial quadrimestral com reajustes mensais Pagamento dos dias parados Discussão do Plano de Carreira
1995	Eduardo Azeredo	Movimentação	Aumento: . 13,21% em maio . 11,11% em junho . 13,35% em outubro
2000	Itamar Franco	Greve: 42 dias	. Elaboração do Plano de Carreira com Sind-UTE/MG Concurso público Nomeação dos concursados em 1994 Limitação de alunos por sala

[14] Cf. Maia (1998, p. 30-32).
[15] Sobre a carreira docente universitária, cito a obra de Maia (1998), que registra a história do movimento docente da UFMG usando a metodologia da História Oral.

A trajetória do movimento docente revela um quadro histórico heterogêneo. Está associada a um contexto de crise e conflito entre governo e categoria, qualificação e desvalorização profissional. O Quadro 1 demonstra alguns rumos e conquistas do movimento docente.

A síntese histórica das greves demonstra a movimentação do professorado mineiro e a força da ação coletiva[16]. Depois de um grande período de silêncio, os trabalhadores da rede pública de ensino de Minas Gerais ousaram voltar às ruas para reivindicar seus direitos. O jornal *Estado de Minas* publicou nas primeiras páginas de 22 de junho de 1979 o início da greve. Um episódio emblemático ocorreu na Praça da Liberdade, onde os professores estavam concentrados. Os policiais agrediram os professores com jatos d'água, gás lacrimogêneo e cassetetes. Em várias cidades, a categoria ocupou lugares públicos – em Belo Horizonte, a Câmara dos Vereadores e a Assembleia Legislativa (Estado de Minas, 1979). O secretário estadual da Educação, Paulino Cícero, teceu uma série de críticas ao movimento, afirmando que se tratava de uma "greve sem rosto". Esse mesmo jornal publicou um depoimento de uma professora mineira rebatendo as afirmações do secretário:

> Esta não é uma greve sem rosto como afirmou o nosso Secretário da Educação, Paulino Cícero de Vasconcellos. Eu sou um desses rostos. Uma mulher casada, com sete filhos, que há quinze anos chegou a Belo Horizonte, vinda das margens do Rio São Francisco, com um diploma de professora primária e muitos sonhos quanto ao magistério. Depois de 25 anos de trabalho recebo Cr$ 3. 484,10. Se não fosse o meu marido, que ganha o suficiente para sustentar os meus filhos, nós estaríamos passando fome. Como é que o secretário fala que esta greve não tem rosto? Eu represento 1.200 professoras em greve. Que lutam, todos os dias, pela sobrevivência, pela dignidade da profissão. (Estado de Minas, 1979, p. 2).

Esse cenário revela que as conquistas são resultado do esforço dos professores para institucionalizar e dar significado profissional ao seu trabalho. Vários caminhos e formas de resistência foram seguidos.

[16] Um quadro completo do movimento docente de 1979 a 2002 está no estudo de Peixoto e Passos (2005, p. 44-46).

Considerando-se as contradições sociais, políticas e econômicas, os professores buscaram formas de pressão. A politização do magistério foi/é um componente significante em todo esse processo, pois nem sempre a implementação da lei ocorreu imediatamente. Uma leitura inversa previne a drenagem feita pelo poder político. No caso da educação, o registro da evolução salarial é uma medida que tem relação com as mudanças que ocorrem na sociedade e, ainda, com as variações da taxa de inflação[17].

Desde 1990, a imprensa já não dá a mesma cobertura ao movimento docente. O discurso oficial incide negativamente sobre o movimento do magistério e cobra um comportamento "digno", "profissional" e "condizente" com a posição deste na sociedade.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação fixou uma série de diretrizes para o Plano de Carreira do Magistério, por meio da Resolução CNE/CEB 03, de 8 de outubro de 1997. Neste caminho, uma conquista do magistério mineiro foi a aprovação do Plano de Carreira em 2004. Com a promulgação da Lei n.º 15.293, de 5 de agosto de 2004, pelo governador Aécio Neves, foram instituídas as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. No artigo 4º, do Capítulo I, estabeleceu-se a estruturação das carreiras (Minas Gerais, 2004, p. 4-5).

Trata-se de uma conquista importante no processo histórico da profissão docente em Minas Gerais. Vários componentes contribuíram para isso. Entre outros, há de se destacar o estabelecimento de um Quadro Único da Educação, uma das principais defesas da categoria. Assim, ficaram incluídos nesse quadro não somente os profissionais do magistério, mas todos os que atuam nas escolas, na Secretaria Estadual de Educação e nas Superintendências Regionais de Ensino. No entanto, a questão salarial não foi resolvida.

---

[17] No período de 1946-1959, temos que considerar uma série de fatores que influenciaram na economia brasileira – presença de capitais estrangeiros ou investimentos, a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, a associação com o capital estrangeiro, entre outros. Uma análise da política econômica desse período foi feita por Oliveira (1976). Consequências problemáticas da política desenvolvimentista foram o crescimento da taxa de inflação, greves – como a de 1953, que mobilizou 300.000 trabalhadores no país – e a explosão de movimentos sociais no campo e nas cidades.

Considerações finais

Os caminhos e cenários da profissão docente projetam-se no presente e marcam a história da educação. Apontam e fecundam as instâncias desse exercício com intrigante cenário que faz eco à canção "Eu (professor/professora) caçador de mim". No abrigo do tempo amplia-se o conhecimento sobre o ofício de mestre – lembranças de lutas e heranças de promessas, conceito itinerante que guarda diferentes pousos para abraçar pesquisas, análises e (velhos/novos) desafios.

No entanto, é preciso analisar o nível prático e, a partir daí, avaliar o significado dado à profissão docente. Algumas questões ainda continuam seu curso: o que explica as permanências e mudanças nesse ofício? Que perspectivas são apontadas? A luta dos professores não está longe da luta dos demais trabalhadores. O movimento docente, conjugado com a ação das associações e sindicatos, é um momento-chave de socialização e de configuração profissional.

Os diversos fatos que envolvem a prática docente não se revelam à primeira observação. Entre a aparência visível (o fato) e a sua essência (o fato histórico) existe uma interpretação a ser construída, um caminho a ser percorrido. É necessário integrá-lo em sua totalidade, situá-lo e relacioná-lo com outros elementos sociais, culturais e políticos. Portanto, a história da profissão docente implica também esse movimento que ultrapassa o nível visível da escola e da ação governamental. Nesse exercício encontraremos a razão das mudanças que afetam as representações e o imaginário social acerca da profissão docente. Assim, não se corre o risco de confundir o concreto real com o concreto pensado. O evento histórico tem lugar no tempo e no espaço humano da subjetividade e da intersubjetividade.

A construção da história da profissão docente, como outro conhecimento, implica um estudo além das aparências. É necessário "avançar sempre", como ilustra a epígrafe deste estudo, diante da crescente burocratização do mundo moderno, racionalmente ordenado e cada vez mais exigente. O sujeito (a docência) se constitui nas múltiplas relações sociais, políticas e culturais. Não basta definir imperativos, mas com base neles clarear os objetivos e cultivar palavras/ações que

levem a perguntas novas com desejo de futuro e humanidade. Trata-se de ir mais longe, de entender, também, a transformação que está ocorrendo na relação entre as pessoas e a sociedade e, por conseguinte, na socialização. É uma construção que interage com diferentes práticas e lugares numa perspectiva de futuro. O professor do século XXI não está ancorado no caminho. Segue, como um viajante, diante dos problemas, lutas e buscas pelo significado do seu trabalho, construindo cenários de emancipação suscetíveis de modificações e de novas articulações. O problema de ontem é cada vez mais o problema de hoje. A história não descansa. Continua a viagem.

Referências

ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador*: organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1985.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias da profissão docente no Brasil: histórias da profissão docente – mosaicos de uma formação. In: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva et al. (Org.). *História e formação de professores*: no Mercosul/cone sul. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 327, de 12 de agosto de 1954. Dispõe sobre o regulamento do ensino primário do município de Belo Horizonte. *Jusbrasil*, Belo Horizonte, 1954. Disponível em: <https://cm-belo-horizonte.jusbrasil.com.br/legislacao/241243/decreto-327-54>. Acesso em: 21 ago. 2018.

CATANI, Denice. Profissão docente, trabalho e conhecimento no campo educacional brasileiro. In: PASSOS, Mauro (Org.). *A mística da identidade docente*: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.49-67.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr. 1990.

EDITORIAL. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano IV, n. 36, p. 1-2, ago. 1929.

EDITORIAL. *Revista do Ensino,* Belo Horizonte, v. 30, n. 51-52, out./dez., 1930.

EDITORIAL. *Revista Educando*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 9, fev. 1940.

ESTADO DE MINAS, 27 maio de 1979, 1º. Caderno, p. 2.

ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, p. 3, 22 jun. 1979.

ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, p. 2, 23 jun. 1979.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; MACEDO, Elenice Fontoura de Paula. A feminização do magistério em Minas Gerais (1860-1910): política, legislação e dados estatísticos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESCOLAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA, 3., 2004, Curitiba. *Anais*... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. p. 27.

FERNANDES FILHO, José. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 15-16, out. 1977. Suplemento Literário n. 5.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

INSPECCTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO. Phrases que traçam rumos. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano I, n. 7, p. 205-206, 27 set. 1925.

JACOB, Christian (Org.). *Lieux de savoir*: espaces et communautés. Paris: Albin Michel, 2007.

LIMA, Noraldino. Discurso de posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1931.

MAIA, Andréa Casa Nova; MENEZES, William Augusto. *APUBH*: 20 anos – história oral do movimento docente da UFMG. Belo Horizonte: APUBH; S. Sind., 1998.

MINAS GERAIS. Decreto nº 655, de 17 de outubro de 1893. Promulga o regulamento das Escolas de Instrução Primária. *Colleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*, Ouro Preto, p. 431-445, 17 out. 1893.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado. *Colleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 162-167, 16 dez. 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.655, de 19 agosto de 1924. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. *Colleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*, Belo Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 20 fev. 1942, p. 3.

MINAS GERAIS. Lei nº 1.873, de 28 de outubro de 1946. Adapta o ensino normal no Estado aos princípios e normas da lei orgânica do Ensino Normal, baixada com o Decreto-lei federal nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 299-303, 1950.

MINAS GERAIS. Lei nº 2.610, de 8 de janeiro de 1962. Contém o código do ensino primário. *Colleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes*, Belo Horizonte, p. 8-48, 1962.

MINAS GERAIS. Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 167-171, 1977.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as Carreiras dos Profissionais da Educação Básica do Estado. *Diário do Executivo*, 6 ago. 2004.

MONTANDON, Leonilda. Discurso de posse na presidência da Associação de Professores de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, p. 11, 16 abr. 1937.

MÜLLER, Hans-Peter. Trabalho, profissão e vocação: o conceito de trabalho em Max Weber. In: MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (Org.). *O trabalho na história do pensamento ocidental*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 234-258.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Adérito Sedas. *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1996.

NUNES, Maria Therezinha. *Gestos, imagens e ação das professoras primárias mineiras*: uma leitura do Jornal *O Diário na Greve* de 1959. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) –PUC Minas, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Estevam. *Reforma do ensino público primário e normal em Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1902.

OLIVEIRA, Francisco de. *A economia brasileira*: crítica à razão dualista. São Paulo: Brasiliense; Cebrap, 1976.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Entrevista a Ana Maria Casasanta Peixoto, em 19 set. 1989. In: PEIXOTO, Ana Marina Casasanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. p. 358.

PACHECO, Mário. *O Triângulo*, Uberlândia, p. 9, 4 set. 1975.

PASSOS, Mauro. *O mito da era de ouro do magistério*: salário e profissão docente em Minas Gerais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010. Relatório de pesquisa.

PASSOS, Mauro (Org.). *A mística da identidade docente*: tradição, missão e profissionalização. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e Estado Novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista: Edusf, 2003a.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta (1927-1928). In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo Lima (Org.). *História e memória da escola nova*. São Paulo: Loyola, 2003b. p. 75-115.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. *Magistério e profissionalização*: um estudo a partir da ação governamental – Minas Gerais – período republicano. Belo Horizonte, 2004.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Para salvar Minas Gerais: a luta dos católicos pela escola na década de 1930. In: PASSOS, Mauro; BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SILVA, Wellington Teodoro (Org.). *O sagrado e o urbano*: diversidades, manifestações e análise. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 135-157.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*: 1930-1973. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SIND-UTE/MG. *A história que o tempo não apaga*: reivindicações e conquistas dos trabalhadores em Educação/MG (1979-2000). Belo Horizonte: Sind-UTE/MG.

SIND-UTE/MG. Educação, terra trabalho e saúde. *Campanha salarial/Educacional 97*, Belo Horizonte, n. 28, p. 2, 23 set. 1997.

SIND-UTE/MG. Educação, terra trabalho e saúde. *Campanha salarial/Educacional 98*, Belo Horizonte, n. 9, 9 jun. 1998.

TAVOLARO, Sergio B. F. Existe uma modernidade brasileira? Reflexões em torno de um dilema sociológico brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sócias*, v. 20, n. 59, p.6-22, out. 2005,

VALADARES, Benedito. Enaltecendo o magistério. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, v. 38, n. 155-157, p. 78, out./dez. 1938.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943. v. 2.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

O ensino de educação física em Minas Gerais e a formação de seus professores: *modelagens pedagógicas, modelagens culturais*

Meily Assbú Linhales[1]

Pontos de partida

No Brasil, o século XX pode ser considerado como aquele que acolheu e afirmou a Educação Física como uma dimensão presente no currículo escolar. Sofreram variações os modos como foi nomeada (G*ymnastica*, Exercícios Físicos, *Educação Physica*, Educação Física etc.), bem como os lugares ocupados por ela na trama de saberes e práticas (ora estabelecida como atividade, ora como disciplina e, muitas vezes, confundida com o recreio ou o tempo livre escolar). Não menos importantes foram os sentidos e as funções a ela conferidos, com maior ou menor ênfase, conforme a escola e seus educadores incluíam e justificavam o porquê de

[1] Licenciada em Educação Física pela UFMG e bacharel em Psicologia Clínica pela PUC-Minas. Mestre em Ciência Política e doutora em Educação, ambos pela UFMG. Atualmente é professora da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da educação física e história da educação física e do esporte. Os estudos e pesquisas recentes referem-se à história dos processos de escolarização da educação física e do esporte. Coordena o Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG) onde atua como pesquisadora.

uma educação do corpo e do movimento corporal como uma dimensão relevante na escolarização de crianças e jovens (disciplina, correção dos corpos, autocontrole, destreza, eficiência de gestos, preparação esportiva, saúde, recreação, socialização), com uma gama de significações que, isoladas, em duplas ou em trios conferiram renovações às exposições de motivos que se fizeram necessárias para que, no decorrer de um século, a Educação Física se enraizasse e permanecesse (bem ou mal) na escola. Argumentos pedagógicos e apelos às orientações científicas em cada época foram mobilizados no esforço de manter, na escola, essa prática que ora alegra, ora faz barulho e incomoda, ora prejudica, ora valoriza a escola, ora domestica e disciplina, ora convida o corpo e o movimento à expressão criativa. Ou será tudo isso ao mesmo tempo?

Desde a circulação da obra de Herbert Spencer (1901), *Educação intelectual, moral e física*, na segunda metade do século XIX, a demanda por uma educação que promovesse o desenvolvimento da sociedade passou a incluir prescrições relativas à dimensão físico-corporal, contribuindo para que a Educação Física pudesse produzir seus tempos e lugares pedagógicos no diálogo com as modelagens culturais que, continuamente, incluíam modelagens para o corpo dos cidadãos. Nesse sentido, produziu-se também outra demanda: seria necessário estabelecer prescrições e *démarches* para os sujeitos que se responsabilizariam por tais atividades nas escolas: instrutores, mestres de *Gymnastica*, monitores, técnicos, recreadores, professores de Educação Física? Haveria em cada uma dessas nomeações outra gama de intencionalidades para a educação do corpo e do movimento na escola? Seriam homens ou mulheres? Seriam os mesmos professores que ministravam os demais conteúdos ou seriam especialistas? Bastaria o saber da prática corporal adquirida ou uma formação pedagógico-científica seria necessária?

Várias dessas perguntas e tantas outras têm se apresentado como caminhos por meio dos quais a pesquisa histórica no campo da Educação brasileira passou a receber estudos concernentes à história escolar da Educação Física. Eis um movimento promissor, que pode ser considerado por uma dupla perspectiva. Por um lado, a delimitação de um objeto de estudo específico (a Educação Física), bem como dos

desdobramentos temáticos que ele comporta, exige levar em consideração que "uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento" (Revel, 1998, p. 20). Nesses termos, quando nosso olhar se volta para a especificidade da Educação Física, acabamos por conhecer e ampliar as possibilidades analíticas para a história dos modos de educar crianças e jovens, da instituição escolar, dos processos de escolarização, dos sujeitos e de suas práticas etc. Por outro lado, e não menos importante, é a constatação de que um campo de pesquisa em processo de construção não opera sem problemas, como já explicitado por Taborda de Oliveira (2007, p. 112-129), sobre a renovação historiográfica da Educação Física brasileira. Tal fabricação está sempre a demandar uma ampliação crítica dos aportes teóricos e metodológicos, conforme novos objetos, fontes e recortes temporais desafiam os pesquisadores a refinarem questões de investigação:

> Daí a necessidade de preocuparmo-nos com o alargamento do universo documental, com o redirecionamento do olhar que inquire e busca pistas, e com o diálogo sempre atento com um conjunto de questões, fontes e procedimentos bastante abertos e por vezes intangível (Oliveira, 2006, p. 13).

O desafio de investigar a história da disciplina Educação Física e da formação de seus professores em Minas Gerais é parte desse movimento e, para efeitos deste trabalho, pareceu-nos pertinente identificar que a tese intitulada *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*, defendida por Eustáquia Salvadora de Sousa (1994), pode ser considerada um marco inicial importante para o processo de refinamento da pesquisa histórica relativa à Educação Física mineira que, desde a década de 1990, ampliou consideravelmente o número de pesquisadores envolvidos, diversificando também as perguntas e os objetos de investigação. Como parte desse processo, os estudos afeitos à circulação de modelos pedagógicos e científicos constituem o eixo temático escolhido para este capítulo, com base nos quais partilhamos resultados de investigações acerca da história da Educação Física e da formação de seus professores

em Minas Gerais.[2] Por certo, outras histórias poderiam ser escritas, e ainda o serão, na dinâmica que organiza nossos processos de sistematização e partilha.

Assim delimitado e tomando como ponto de partida a criação do primeiro curso superior em Educação Física, no ano de 1952, em Belo Horizonte, priorizamos a segunda metade do século XX. Por certo, um diálogo com os estudos afeitos a uma temporalidade anterior se fez necessário, mesmo que de maneira mais abreviada. Como marco final, a década de 1970 foi estabelecida, momento no qual a Educação Física, em âmbito nacional, experimentava significativas mudanças, com efeitos substantivos sobre Minas Gerais. Do ponto de vista institucional, vale destacar que a diversidade documental existente no acervo do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG), aliada ao debate também realizado no Gephe (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação) e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (Fae/UFMG) têm constituído as condições de possibilidade para as pesquisas em curso e, desse modo, é prioritariamente tendo por base Belo Horizonte que essa versão da história se apresenta, o que, ao mesmo tempo, nos desafia a ampliar os percursos investigativos por todas as Minas Gerais.

---

[2] No âmbito do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (Cemef/UFMG), desenvolvemos, entre 2009 e 2011, um projeto coletivo intitulado *Circulação de modelos pedagógicos e formação de professores de Educação Física em Belo Horizonte: vestígios de práticas no acervo do Cemef/UFMG (1950-1980)*. O encerramento desse projeto, que envolveu todos os docentes e discentes do Centro, culminou com a organização de uma segunda fase de pesquisas por intermédio da qual cada um dos professores pesquisadores teve constituídos seus respectivos grupos, juntamente com seus orientandos e parceiros de investigação. Assim, entre 2012 e 2013, coordenei o projeto intitulado *Modelos pedagógicos, formação docente e práticas escolares: o ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1947-1977)* – Chamada universal 014/2011/CNPq. Na sequência, ampliamos o escopo dos estudos por meio de um segundo projeto, intitulado *Modelos pedagógicos e educação do corpo dentro e fora da escola: contribuições à história da Educação Física brasileira no século XX* – chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES n.º 43/2013, realizado entre 2014 e 2016. Por consequência, o estabelecimento deste capítulo se encontra ancorado nos exercícios investigativos que tenho partilhado com meus alunos e alunas, a quem agradeço sempre e a cada dia.

Do "cultivo dos corpos" a um ensino de Educação Física que não se baseasse "quasi que unica e exclusivamente na experiencia do professor"

São prioritariamente os estudos de Tarcísio Mauro Vago (desde a sua tese de doutoramento, defendida em 1996) que orientam as pesquisas realizadas sobre a afirmação da *Gymnastica* (mais tarde, Educação Física) nas escolas mineiras nas primeiras décadas do século XX, especialmente a partir da reforma do ensino primário realizada em Minas Gerais em 1906.[3] Segundo o autor, o estabelecimento de uma nova cultura escolar incluía a *Gymnastica* "produzida como um dispositivo central para a pretendida *educação physica* das crianças". Ao desdobrar tal argumento, Vago (2002, 2010a) contribui substantivamente para a compreensão de que, em Minas Gerais, o enraizamento escolar da Educação Física foi objeto de intervenção de governos, educadores e médicos interessados em afirmar uma educação escolar condizente com os projetos republicanos em curso. Afirmar a ginástica como prática modeladora dos corpos das crianças implicou também o debate sobre os sentidos educativos de tais práticas, a negociação dos tempos e espaços escolares para a sua realização e a preparação de professores e professoras para tão novo desafio.

A riqueza de detalhes presente nos argumentos, expressão de um minucioso trabalho com as fontes documentais do período, permitiu a Vago identificar que, se, em um primeiro momento, as justificativas para a inclusão da ginástica se orientavam pela aposta na "correção dos corpos" infantis, considerados débeis e raquíticos, tal primado seria paulatinamente substituído por outro que, nas décadas de 1920 e 1930, demandaria uma maior atenção à "eficiência dos

---

[3] Intitulada *Cultura escolar, cultivo dos corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*, a tese foi defendida, em 1999, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, posteriormente, publicada pela Editora da Universidade São Francisco, em 2002, com o mesmo título. Outros trabalhos do autor sobre a temática foram reunidos no livro *Histórias de Educação Física na escola*, em 2010, na série Estudo históricos, da coleção Pensar a Educação, pensar o Brasil, pela Mazza Edições. A partir de 2011, o autor expandiu os estudos sobre a temática para o norte-nordeste mineiro (Vago, 2015).

gestos”, objetivando conferir aos alunos uma maior prontidão para o trabalho e para a vida. Nesse ajuste processual e com a reforma de ensino de 1927, o termo Educação Física passou a designar esse ensino que não poderia basear-se “quasi que unica e exclusivamente na experiencia do professor” (Paiva, 1935, p. 45). Analisando as três primeiras décadas do século XX, o autor também atentou para os aspectos atinentes à escolarização da ginástica nas Escolas Normais de Minas Gerais (Vago, 2010c) e, posteriormente, para a criação da Inspetoria de Educação Física, que passaria a atuar na promoção de cursos intensivos destinados à preparação de professores “especialistas” para a Educação Física (Vago, 2010b).

Com base nas trilhas estabelecidas pelos estudos de Tarcísio Mauro Vago, outras investigações sobre a afirmação da Educação Física mineira na primeira metade do século XX ampliaram possibilidades argumentativas. Merecem destaque os estudos coordenados por Andrea Moreno relativos ao ensino normal, confirmando que a cadeira de *Gymnastica* integrava a formação oferecida pelas várias escolas normais existentes em diversos municípios mineiros, fossem elas estaduais, municipais, regionais ou equiparadas (Moreno; Vago, 2015; Romão, 2012). Expandindo-se para todo o estado o levantamento de fontes e as análises relativas à presença da ginástica, dos exercícios militares, dos jogos atléticos e dos esportes como conteúdos gradativamente estabelecidos para a cadeira, tais investigações (incluindo um minucioso trabalho nos arquivos) atentaram para a legislação, para os programas estabelecidos para a disciplina, para os pontos de prova, para os critérios de seleção de professores para a referida cadeira, entre outros aspectos capazes de confirmar que, em cada escola, o ensino de ginástica foi realizado com distinta ênfase e possibilidades, não sem obstáculos e dilemas próprios aos exercícios de afirmação de algo novo, a exigir dos sujeitos práticas inventivas.

> Embora existisse a dificuldade em se trabalhar com a *Gymnastica* – seja em relação à falta de espaço adequado, seja em relação à falta de material, questões essas apontadas frequentemente pelos diretores das Escolas Normais em seus relatórios – esse fato não impedia a inclusão

> da *Gymnastica* nos programas de ensino. Ou seja, a *Gymnastica* estava, sim, sendo, gradativamente, escolarizada nas e pelas Escolas Normais (Romão, 2012, p. 117).

Em 1927, a criação da Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais possibilitaria o ordenamento de novas configurações para a disciplina, expandindo sobremaneira o processo de escolarização desse componente curricular. O trabalho realizado pelo inspetor Renato Eloy de Andrade e sua equipe no Estado de Minas Gerais passaria a demarcar uma nova modelagem pedagógica, bastante afinada com o movimento de renovação pretendido pela Reforma Francisco Campos, como confirmado pelos estudos de Giovanna Camila da Silva (2009). Tendo realizado parte de sua formação em Educação Física nos Estados Unidos da América, o inspetor traria a Minas Gerais, por meio das ações e também de sua produção posta em circulação na *Revista do Ensino*, uma configuração diferente daquela tornada obrigatória pelo governo federal (especialmente a adoção do denominado método francês). Por intermédio do trabalho de Renato Eloy e de sua equipe, o estado de Minas Gerais conheceu e partilhou uma Educação Física anunciada como um conjunto de práticas que enfatizava o conhecimento pedagógico sobre a infância e seu desenvolvimento; o interesse do aluno como dimensão fundamental e central dos processos de ensino-aprendizagem; o trabalho docente auxiliado pelos conhecimentos científicos oriundos da Psicologia e da Fisiologia; além de uma diversidade de jogos e da calistenia (de orientação norte-americana) como práticas corporais privilegiadas como conteúdo para as aulas (Silva, 2009). Essa modelagem pedagógica foi posta em circulação (na *Revista do Ensino*, no *Boletim Pedagógico* e no *Jornal Minas Gerais*) e tomada como proposição curricular para a formação docente.

> A insistência da Inspetoria em formar professoras especializadas em Educação Física, especialmente pela realização de cursos intensivos, pode ser considerada no Estado como momento inicial da preocupação com uma composição de saberes específicos, que aliava os conteúdos aos métodos e processos de ensino, para ministrar tal disciplina nas escolas.

> Esse movimento pode ter se configurado como terreno fértil para as proposições de ensino superior para tal profissão (Silva, 2009, p. 216).

Embora com possibilidades inovadoras evidentes, esse arrojado projeto foi interrompido por reconfigurações de interesses no ano de 1937, momento no qual o governo de Minas Gerais também sofreu os efeitos dos ventos intervencionistas no Estado Novo. A Inspetoria deixou de existir em sua vinculação com a Secretaria de Educação, e as ações relativas à Educação Física passaram a focalizar as práticas extraescolares. De acordo com Giovanna Camila da Silva (2009, p. 62),

> O quadro funcional não mais se compunha exclusivamente de professores. Os militares passaram a ocupar o espaço da Educação Física e dos esportes, produzindo outros sentidos para essas práticas. Tomando o Minas Tênis Clube como referência fundamental, "o governo mineiro criou em todo o Estado várias praças de esportes, denominadas Minas Gerais". O Estado auxiliaria com recursos financeiros tais espaços, desde que eles atendessem de maneira satisfatória às suas finalidades. Era um funcionamento muito similar ao do Minas Tênis Clube, inclusive, no que tange à nomeação, pelo governador do Estado, do presidente das referidas praças de esportes. O jogo das forças políticas no movimento que envolveu a Educação Física e os esportes em Minas Gerais produziu um novo desenho para essas práticas.

Modelagens para a formação superior: em busca dos modernos métodos

No ano de 1947, um grupo de professores, alguns formados pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), e outros pela Escola de Educação Física do Exército (Esefex), ambas no Rio do Janeiro, entregaram ao então governador de Minas Gerais, Milton Campos, um documento intitulado "Necessidades de criação da Escola de Educação Física e Desportos de Minas Gerais" (Cemef, 1947). Passados dez anos da extinção da Inspetoria, parece-nos pertinente afirmar que esse documento representou uma mudança significativa

nos encaminhamentos relativos à escolarização da Educação Física mineira, especialmente no que diz respeito à formação docente.

Figura 1 – Necessidades de criação da Escola de Educação Física e Desportos de Minas Gerais

NECESSIDADE DA CRIAÇÃO

- DA -

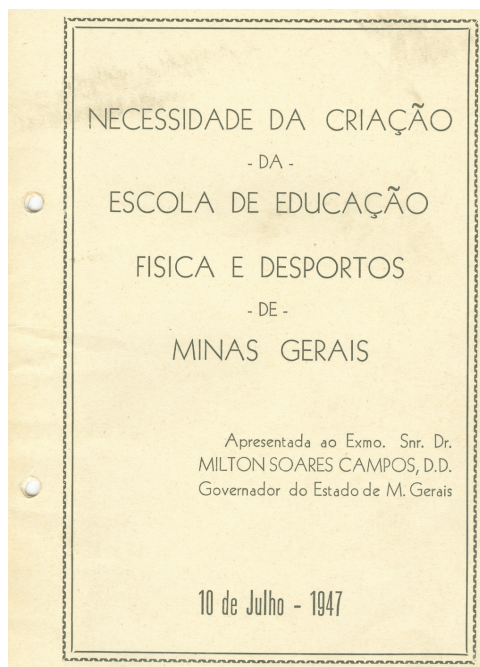
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

FISICA E DESPORTOS

- DE -

MINAS GERAIS

Apresentada ao Exmo. Snr. Dr.
MILTON SOARES CAMPOS, D.D.
Governador do Estado de M. Gerais

10 de Julho - 1947

Fonte: Cemef (1947).

O texto, impresso em formato caderno e contendo 14 páginas, teve como signatários os professores Sylvio José Raso, Teodomiro Marcellos, Antenor Horta, Ayerton Araújo, Antônio Macedo, Maria Yedda Vecchio Mauricio, Herbert Almeida Dutra e Gabriel Godói. Na década de 1940, eles atuavam em escolas públicas e particulares desenvolvendo o ensino da Educação Física, ou em clubes de Belo Horizonte com ações relativas à organização esportiva, em modalidades tais como natação, voleibol, basquetebol, futebol e ginástica. Muitos deles continuaram trabalhando em prol da formação profissional, tornando-se, alguns anos depois, professores da primeira Escola de Educação Física de Minas Gerais.

Nos cursos que frequentaram na cidade do Rio de Janeiro, esses professores tiveram acesso a uma infinidade de experiências de formação que alegavam também necessária para Minas Gerais. No texto estabelecido, os argumentos mobilizados indiciam diálogos com outros países, como a Argentina, o Uruguai e o Chile. Também fazem menção a um importante trabalho realizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1929, em defesa de uma Educação Física pedagogicamente orientada por educadores civis e não por militares. Nesses termos, embora no grupo houvesse também alguns com formação militar, parece pertinente afirmar que o conjunto argumentativo priorizou o debate educacional e as possibilidades para a efetiva presença da disciplina Educação Física em todos os níveis de escolaridade. No âmbito da ABE, a Educação Física foi objeto de sistematizações pedagógicas distintas daquelas anunciadas pela corporação militar no período (Linhales, 2009), especialmente no que se referia a um ensino ativo e criativo, que permitisse aos alunos educar-se para o autogoverno e, nesses termos, opondo-se à instrução baseada em uma rígida e uniforme disciplina corporal.

Os autores do documento também recorreram ao trabalho realizado pela Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais na década de 1930, retomando, assim, aquelas premissas pedagógicas e científicas que haviam circulado em Minas Gerais na década anterior, reapresentando-as como balizas para a formação que anunciavam. Enlaçando experiências anteriores e anunciando expectativa para o futuro, o documento *Necessidades de criação da Escola de Educação Física e Desportos de Minas Gerais* pode ser tomado como um exercício de modelagem para uma Educação Física que se almejaria consolidar em Minas Gerais; moderna e sintonizada com os novos tempos, capaz de aperfeiçoar "a alegria de viver, porque, ao cabo, a finalidade da educação é libertar, física e moralmente, o homem de si mesmo, e fazê-lo feliz" (Cemef, 1947, p. 14).

Em sua introdução, o documento alude a um conjunto de mudanças que estavam em curso no estado de Minas Gerais, assinaladas como iniciativa que "demonstra o grande espírito de compreensão e de democracia". Vale ressaltar que o governador Milton Campos as-

sumira seu cargo em março daquele mesmo ano de 1947, eleito após um longo período de governos interventores (1933 a 1947). Sua vitória se deu por meio de uma ampla coligação que incluía, além de seu partido, a União Democrática Nacional (UDN), outras forças dissidentes, oriundas do Partido Social Democrático (PSD), do Partido Republicano (do ex-presidente Arthur Bernardes) e também alguns integralistas e comunistas.

Os signatários do documento, em um clima de renovação democrática, assim apresentam os argumentos iniciais:

> Exmº Snr. Governador Milton Campos
> Sabedores de que V. Excia. cogita da criação de um Departamento de Cultura, ao qual seriam anexados alguns órgãos do Estado, citando-se entre esses a atual Diretoria de Esportes e cientes de que que V. Excia. se propôs receber sugestões relativas ao assunto, tomamos nós, respeitosamente, a liberdade de prestar por esse intermédio a nossa modesta, mas sincera e necessária colaboração [...].
> Indagações e conjecturas as mais diversas têm sido formuladas para que se saiba o porquê de não existir, até hoje, em Minas Geais, uma Escola de Educação Física e Desportos. Não se compreende que ela não tenha sido organizada ainda, quando o desenvolvimento desportivo do Estado reclama técnicos para orientação nas praças de esporte, nos grupos e nos colégios (Cemef, 1947, p. 7).

Nessa linha de raciocínio, alegam, inclusive, que outros estados “de menor projeção” já tinham escolas, tais como Espírito Santo, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná etc. Além de fazer referência às outras unidades da Federação, mencionam também outros países, como Argentina, Uruguai e Chile, nos quais a formação de professores de Educação Física já se realizava há algum tempo. Nesse movimento de buscas de referências, relacionam a preparação profissional à consolidação de um sistema público de “Educação Física e Desportos”.

Na construção argumentativa, os autores do documento apoiam-se em várias citações extraídas de um trabalho publicado pela ABE. Intitulado *A Educação Física no Brasil*, esse trabalho foi encaminha-

do ao Congresso Nacional, publicado em jornal da imprensa periódica e divulgado na *Revista Schola*, em março de 1930 (Linhales, 2009, p. 191). Talvez, em 1947, o debate entre prescrições civis e militares estivesse ainda no cerne do debate mineiro, já que, no âmbito da Polícia Militar, havia, desde a década de 1930, um curso de preparação de instrutores bastante criticado pelos seguimentos civis por sua insuficiência didática, aspecto considerado indispensável ao exercício profissional nos sistemas de ensino. Os sargentos e instrutores formados por essa instituição atuavam prioritariamente nas praças de esporte existentes na capital e em várias cidades do interior do Estado. O texto da ABE, citado no documento mineiro, afirmava que qualquer tentativa de organizar a Educação Física dependeria de um "alicerce", e este seria o estímulo à "preparação técnica". Nessa perspectiva, reforçava a crítica ao autodidatismo, por eles considerado muito presente nas corporações militares. Logo, "trazer a educação física para o campo da educação, disciplinando-a pedagogicamente a partir do *ethos* esportivo e com a colaboração científica da medicina parece ter sido uma configuração de peso nas intenções do parecer" (Linhales, 2009, p. 199). Ao endossar esses argumentos da Associação Brasileira de Educação, o documento dos professores de Belo Horizonte realizava uma conexão entre o projeto dos educadores da ABE, do final da década de 1920, e as experiências realizadas pela Inspetoria em solo mineiro na década anterior.

No texto da ABE, como no elaborado pelos professores mineiros, empregam-se, com grande regularidade, as expressões "técnicos de Educação Física" e "pessoal especializado", em vez de "instrutores" ou "monitores". Essa escolha revela que a ABE tomou como referências centrais o Instituto Técnico Internacional de Educação Física, situado em Springfield, o Instituto de Chicago e seus similares na América do Sul, especialmente o Instituto Técnico de Montevidéu. Nesses institutos, a formação de "técnicos de Educação Física" era organizada em cursos com duração de quatro anos, para atuação dentro e fora das escolas. Tal ancoragem remete à outra: ao tratar a formação profissional por essa perspectiva, o parecer estreita a relação entre a Educação Física e o esporte. Tais conexões também são encontradas no documento mineiro.

Além de ressaltar as contribuições dos técnicos americanos, os dois documentos mencionam as experiências em curso no Uruguai, na Argentina e no Chile, sempre mostrando que a "preparação técnica" era "questão básica" para o bom desenvolvimento da Educação Física. Citando o Uruguai e o Chile, ressaltavam que, nesses países, existiam condições especiais e também uma organização política capaz de permitir "enfeixar numa autoridade central todas as diretrizes da Educação Física" e "fiscalizar o movimento educativo com certa eficiência", mas que esse não era o caso no Brasil. Assim, os principais critérios de eficiência a serem estabelecidos para a Educação Física seriam a "contratação de técnicos" e a "criação de institutos", e não a constituição de "organismos burocráticos". Nesse ponto, tornou-se aberta a crítica ao centralismo proposto pelos militares:

> No Uruguai, por exemplo, que é dos países da América do Sul aquele em que há maior progresso no assunto, foi criada, como todos sabem, em 1911, uma Comissão Nacional de Educação Física, composta dos membros honorários e predestinada a amplos e variados objetivos. Diga-se desde já que essa Comissão não ficou subordinada às pastas militares e sim ao Poder Executivo em geral.
> A sua atividade mais profícua tem sido a de promover a fundação dos "campos de recreio", lá chamados de "praças de esporte", que hoje constituem o mais notável título de orgulho do Uruguai em educação física (Revista Schola, 1930, p. 87-88).

A Inspetoria de Educação Física e o trabalho por ela realizado a partir de 1927 foram citados como positivas referências na sistematização do ensino desse componente curricular, confirmando que a importância de tais ações perdurou entre educadores mineiros. Rememoravam, assim, algo que foi interrompido por reconfigurações de interesses no ano de 1937:

> Merece ser recordado que no Estado de Minas Gerais já foram realizados cinco cursos intensivos destinados às professoras dos grupos escolares, cursos dirigidos e organizados pela inspetoria de Educação

> Física da Secretaria de Educação, a cuja frente se achava Renato Eloy de Andrade. O 5º curso foi instalado a 11 de setembro de 1933 e encerrado em 30 de novembro do mesmo ano, funcionando com uma matrícula de 140 alunas. Até hoje sentimos os benefícios de tais cursos (Cemef, 1947, p. 11).

Dez anos depois, em um renovado contexto político e cultural, a criação de uma "Escola de Educação Física e Desporto" implicaria a retomada das atividades de formação. No documento, os signatários argumentavam que os novos cursos poderiam "ser realizados com uma eficiência muito maior, já que cursos dessa natureza, para sua efetiva realização, exigem professores e médicos especializados e local adequado para os trabalhos" (Cemef, 1947, p. 11). Acrescentaram à explanação aquela instituição na qual se formaram, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, apresentando-a como "padrão para as demais escolas do país", onde, além da formação profissional, realizavam-se também ações de pesquisa e de divulgação de conhecimentos científicos concernentes à área. Nesses termos, ampliavam e agregavam à formação de professores novos elementos capazes de conferir cientificidade e método como fatores de legitimação do ensino da Educação Física. Finalizaram o documento citando Anísio Teixeira que, na época, ocupava o cargo de secretário de Educação do Estado da Bahia:

> Temos que construir o nosso progresso. Temos que ter consciência de nossas faltas, de nossas penúrias, de nosso atraso e opor a isto o nosso entusiasmo, o nosso amor e o nosso esforço. Não iremos fazer reformas legislativas, mas pretendemos ajudar os professores a fazer a grande reforma que consta, a reforma de espíritos, a reforma de atitudes, a reforma de esforços e hábitos (Cemef, 1947, p. 12).

Ainda não se têm notícias da repercussão desse documento no gabinete do governador Milton Campos. De todo modo, não foi em seu governo que o pedido foi atendido. Juscelino Kubitschek já o havia sucedido quando, em 1952, foi criada a primeira Escola de Educação Física, de caráter público, vinculada à Diretoria de Esportes de Minas Gerais e

em estreito diálogo com os instrutores da Polícia Militar, instituição na qual o novo governador exercera a Medicina. Os demais signatários do documento aguardariam ainda alguns meses até que se criasse o segundo curso, no qual grande parte do grupo assumiria encargos docentes. No segundo semestre de 1952, foi criada a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas, mantida pela Sociedade Mineira de Cultura, que acolheu médicos, educadores e religiosos como parte de seu corpo docente, liderado pelo médico e professor de Educação Física Dr. Sylvio José Raso.

A formação superior em Educação Física seria, a partir daquele ano, uma possibilidade da capital mineira, recebendo alunos e alunas de diferentes regiões do Estado. Obedecendo ao modelo em vigor na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), conforme previsto no Decreto-Lei 1.212, de 2 de maio de 1939 (Brasil, 1939), eram oferecidas diferentes modalidades de formação: curso superior de Educação Física, curso de Educação Física Infantil (destinado às professoras com curso Normal completo), curso de Técnica Esportiva e ainda os cursos de Massagem e de Medicina esportivas (esse último destinado a médicos já titulados).

Um ano depois, no dia 30 de setembro de 1953, houve a fusão das escolas em acordo firmado entre o então governador Juscelino Kubitschek e Dom Cabral, representante da Igreja Católica em Belo Horizonte. Pode-se depreender dessa decisão a hipótese de que não havia público para tantos cursos e nem professores. Embora com orientações aparentemente diferentes, optaram por controverter as diferenças em um mesmo lugar de ensino e formação. Sendo denominada, a partir daí, de Escola de Educação Física de Minas Gerais, passou a ter uma organização mista, sendo mantida com recursos da Diretoria de Esportes do Estado e tendo orientação pedagógica vinculada ao Conselho Diretor da Sociedade Mineira de Cultura. O currículo da Escola de Educação Física de Minas Gerais (EEFMG) manteve estrutura similar à daquele que vigorava na escola do Estado, com a inclusão da disciplina Cultura Religiosa.

A antiga polêmica entre uma orientação militar e uma orientação médico-pedagógica para a Educação Física parecia perdurar, cons-

tituindo, talvez, uma espécie de *ethos* identificador dos processos de formação e dos elementos de tensionamento do campo da Educação Física. E assim, "indagações e conjecturas, as mais diversas" continuaram a ser formuladas, apesar de todo o "entusiasmo".

Nessas condições de funcionamento, a EEFMG e seu corpo docente construíram gradativamente certa visibilidade no cenário da Educação Física mineira e nacional. A cada ano, professores e professoras formados pela instituição passavam a ampliar as possibilidades pedagógicas para o ensino de Educação Física nas escolas primárias e secundárias de diferentes regiões do estado. Note-se também que, para além dos cursos ofertados, nas décadas de 1950 a 1970, a Escola se apresentou como tempo e lugar de realização de outras práticas e ações de formação e atuação profissional, em razão de relevantes atribuições: a realização das Jornadas Internacionais de Educação Física e a responsabilidade formal com os concursos de provimento de cadeiras, entre outros fazeres.

Especialistas estrangeiros entre professores mineiros... além de padres e freiras

Com o apoio financeiro do governo de Bias Fortes, a EEFMG coordenou e sediou, entre 1958 e 1962, as Jornadas Internacionais de Educação Física, realizadas em parceria com a Diretoria de Esportes de Minas Gerais (DEMG) e a Associação de ex-alunos da faculdade. Com base no estudo realizado por Cássia Danielle Monteiro Dias Lima (2012), pode-se hoje perceber que esses eventos obtiveram grande repercussão em Minas Gerais, sendo noticiados em vários jornais, sempre enfatizando o trânsito de professores convidados, oriundos de diferentes países e regiões do Brasil. Não menos importante foi a constatação de que tal estratégia de formação constituiu-se como tempo e lugar capazes de reunir e integrar participantes de muitas cidades mineiras.

O principal objetivo das Jornadas era a atualização dos professores, trazendo anualmente até eles o que consideravam os "mais novos métodos de ensino" produzidos para a Educação Física. Ao todo, foram realizadas cinco edições, das quais professores e alunos da EEFMG, as-

sim como professores de outros países, participaram, proferindo palestras, aulas e cursos. Esses cursos inovadores foram expressivamente apoiados pelo governador do estado nos anos finais da década de 1950, que participava regularmente das solenidades levadas a termo no período das Jornadas, sempre ao lado das lideranças católicas. Note-se que alguns padres e freiras também participavam efetivamente dos encontros, inclusive das aulas práticas, em completa interação com os demais participantes. Se, por um lado, a inclusão dos representantes da Igreja Católica reforçava o cunho moral e religioso das Jornadas, por outro, funcionava como uma estratégia de legitimação e afirmação da Educação Física e das práticas corporais por ela veiculadas, em uma Minas Gerais ainda bastante conservadora quanto à liberdade dos jovens, ao uso de roupas curtas, aos encontros entre rapazes e moças.

Atraídos talvez pelos professores estrangeiros de renome, um expressivo número de professores de Educação Física (instrutores/especialistas) do interior do Estado se dirigia a Belo Horizonte para buscar novos conhecimentos e qualificar a docência que já realizavam nas escolas e nas praças de esportes de Minas Gerais. Na segunda edição do *Jornal Educação Física*, há uma nota intitulada "Tôda Minas participou da Jornada", na qual é ressaltada a expressiva participação de professores provenientes de 34 municípios mineiros.[4] Ao grupo de participantes de Minas Gerais somavam-se também os alunos oriundos de outros países (Argentina, México, Japão, Uruguai, Paraguai, Equador) e também de outros estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul, Espírito Santo etc., conferindo à cidade de Belo Horizonte uma importante visibilidade.

A realização das Jornadas Internacionais na capital do estado era parte constitutiva de um movimento mais amplo, já que cursos similares também foram promovidos em outras regiões do Brasil durante a

[4] O *Jornal Educação Física* era veículo de divulgação da própria EEFMG e, na edição de janeiro de 1958 (Jornal de Educação Física, 1958), destacou os participantes da Primeira Jornada, oriundos de Nova Lima, Montes Claros, Itaúna, Rio Pomba, Divinópolis, Pará de Minas, Formiga, Pitangui, Carangola, Uberlândia, Uberaba, Itapecerica, Araguari, Juiz de Fora, Governador Valadares, Santa Rita do Sapucaí, Monte Carmelo, Curvelo, Sete Lagoas, Serro, Campo Belo, Rio Novo, Guanhães, Cataguases, Bocaiuva, Araxá, São Gotardo, Ouro Preto, Patrocínio, Ubá, São João Nepomuceno, Lagoa da Prata, Itabira e Prata.

década de 1950, e integravam uma política mais ampla de renovação pedagógica coordenada pela Divisão de Educação Física do Departamento Nacional de Educação Física (Boletim de Educação Física, 1957). Tais iniciativas fizeram com que professores mineiros também se deslocassem para outras regiões brasileiras e para outros países em busca de formação. Nesses encontros, um exercício de ampliação dos propósitos, com ênfase em uma Educação Física humanista, baseada nos preceitos de uma formação integral e enfatizando uma diversidade de conteúdos de ensino, tais como as danças, a recreação, os pequenos e grandes jogos, as inúmeras modalidades de ginásticas e esportes etc. Para além das aulas que compunham, de modo intenso, os dias de realização das Jornadas, outras estratégias socializadoras foram também acionadas:

> Além das atividades pedagógicas no formato de cursos, havia também outras atividades de recreação e interação social durante as Jornadas, tais como homenagens, visitas a outras cidades, noites de confraternização, bailes e, ainda, a organização de ruas de recreio envolvendo crianças e jovens no encerramento dos trabalhos das Jornadas Internacionais de 1958, 1959 e 1960. Esses momentos eram considerados propícios para que os alunos colocassem em prática o que haviam aprendido. Aqui evidenciamos variadas estratégias de ensino e formação docente que, ao serem adotadas, funcionavam também como momentos de integração entre os participantes e como possibilidade de visibilidade pública e política da Educação Física no Estado (Lima; Linhales, 2014, p. 1506-1507).

As Jornadas Internacionais fizeram circular em Belo Horizonte dois métodos de ensino que se tornaram referência para os professores mineiros durante as duas décadas seguintes. Merecem destaque o Método Natural Austríaco, que teve o professor Gerhard Schmidt (Áustria) como seu principal divulgador, e a Educação Física Desportiva Generalizada, apresentada pelo professor francês Auguste Listello. Ambos estiveram em Belo Horizonte mais de uma vez, divulgando proposições pedagógicas para a organização do ensino de Educação Física dentro e fora das escolas.

Os saberes e práticas partilhados durante as Jornadas Internacionais tornaram-se decisivos na atuação dos professores mineiros, o que é confirmado pelos depoentes que concederam entrevistas à pesquisa de Lima (2012) e também quando observamos os programas das disciplinas que compuseram a formação profissional até o fim da década de 1970 e os pontos estabelecidos para os concursos públicos para provimento da cadeira de Educação Física em escolas estaduais mineiras, ocorridos entre os anos de 1960 e 1974. Por certo, são dimensões que expressam processos de apropriação que incluíam reinvenções e novas possibilidades interpretativas.

Esses cursos, pela intensidade com que agregaram diferentes sujeitos e práticas, permitem-nos constatar a diversidade de atores e modelagens culturais acionadas no exercício de afirmação da Educação Física como uma prática pedagógica e social. Ao que tudo indica, a polêmica entre uma orientação militar e uma orientação médico-pedagógica para a Educação Física perdurava, constituindo-se, talvez, como uma espécie de *ethos* identificador dos processos de formação em Minas Gerais. Assim, nas décadas de 1950 e 1960, a Educação Física contava com a presença de militares, como era comum em outras regiões do País, mas parecia nortear-se também por preceitos pedagógicos que agregavam significativos elementos de uma moral católica.

As fontes são generosas em confirmar que a Igreja Católica se apresentou como elemento mediador do acesso ao conhecimento considerado “moderno” para a Educação Física mineira, produzindo parâmetro para a formação e o exercício profissional. A orientação católica esteve presente nas Jornadas e também no currículo do curso regular oferecido pela EEFMG, que incluía uma disciplina denominada Cultura Religiosa. A cadeira tinha como responsável o Pe. Carlos J. Gonçalves, que ministrava ainda a disciplina de Antropologia. Os Arquivos Pessoais de Professores, bem como alguns depoimentos que compõem a Coleção História Oral (ambos no acervo do Cemef/UFMG), dão a ver o estreito vínculo dos professores Sylvio Raso e Odilon Barbosa, entre outros, com os preceitos católicos.

A Educação Física na escola e na cidade

No diálogo com as propostas e os modelos estabelecidos para o ensino e a formação, nosso olhar também se deteve no Colégio Estadual de Minas Gerais, uma das instituições de ensino mais antigas de Belo Horizonte e na qual o estudo de mestrado de Gabriela Villela Arantes (2013) buscou compreender a presença da Educação Física. Como uma escola de referência na cidade de Belo Horizonte, foram múltiplas as representações em circulação ao longo dos anos. Com relação à Educação Física, percebeu-se, no período estudado, a forte presença do esporte nas atividades curriculares e também em outras tantas ações educacionais que giravam em torno do colégio. Não menos importante foi constatar que havia trocas substantivas entre o Colégio Estadual e a Escola de Educação Física, já que vários professores atuavam simultaneamente em ambas as instituições. Percebemos um alargamento dos lugares de formação de professores de Educação Física, que se tornavam tão amplos quanto os lugares de prática. Esses sujeitos faziam circular ideias, métodos, livros e manuais em seus vários locais de trabalho. Seus alunos do curso de graduação tornavam-se seus auxiliares e, em tempos posteriores, também seus sucessores nas cadeiras da então EEFMG.

O estudo, atento às rotinas escolares, aos métodos de ensino, aos conteúdos selecionados e à maneira como a disciplina se estruturava, foi capaz de identificar um modo próprio de organização da Educação Física, orientado por uma cultura escolar também muito própria. É possível afirmar que as práticas escolares organizadas pelos professores de Educação Física no Estadual tornaram-se, no período, uma referência para a cidade e para a educação dos jovens secundaristas. Em alguma medida, tornaram-se também modelares para outras escolas da cidade e do Estado. Além disso, esse lugar escolar constituiu-se como tempo/espaço para a formação de professores que priorizavam o esporte como um conteúdo de formação e como uma experiência social compartilhada.

Ressalta-se também o lugar de centralidade que jogos, festivais e outras ações esportivas ocupavam na vida dos jovens belo-horizontinos, especialmente na década de 1960. O Colégio Estadual e seu de-

partamento de Educação Física promoveram ações capazes de constituir-se como referências de sociabilidade para seus alunos e como modo de organização da vida na cidade. Fato similar pode ser também destacado no estudo de Giseli Gatti (2013) sobre o Gymnásio Mineiro de Uberlândia, pois também lá os eventos cívicos, esportivos e de lazer organizados por professores do colégio participavam ativamente na produção de sentidos culturais na sociedade, pelo caráter agregador de tais práticas, especialmente as esportivas.

Se essas peculiaridades produziram referências para os processos de organização da Educação Física escolar, não deixaram também de intervir na formação profissional. Como identificou Gabriela Arantes (2013), em alguns colégios de Belo Horizonte, uma "forma escolar de socialização" (Vicent; Lahire; Thin, 2001) de crianças e jovens foi constituída e fortemente mediada pelas práticas de Educação Física. As ruas de recreio, os clubes e as praças de esporte da capital e de algumas cidades do interior do estado tornavam-se espaços complementares e/ou extensões da própria escola, afirmando uma visibilidade para a disciplina nas cidades de toda Minas Gerais. Nesse clima pedagógico, o esporte (expresso pela prática de várias modalidades e pelo fluxo constante de campeonatos e festivais) ganhava terreno gradativamente, orientado muitas vezes pela moral católica que remetia, também, à noção de recreação como um princípio orientador de uma educação humanista. Por meio das atividades coletivas e recreativas, "os alunos eram educados para se 'comportar esportivamente', o que para eles [os professores] significava ter respeito pelo adversário e pela torcida, não brigar, entre outras coisas" (Arantes, 2013, p. 144).

Podemos afirmar que esse "clima esportivo" das décadas de 1950 e 1960 modelou a disciplina e a formação de seus professores. Assim "esportivizada", a Educação Física expressava seu propósito de uma educação orientada por valores associados ao ideário do *fair play* e da organização coletiva e promovia intercâmbios e deslocamentos de alunos e professores pelos colégios e clubes da cidade com atividades capazes de envolver um número significativo de rapazes e moças. Encontramos, assim, um esporte escolar orientado para a formação integral e para a produção de vínculos e pertencimentos sociais, não ne-

cessariamente subordinado ao paradigma do rendimento ou da aptidão física, como aconteceria mais adiante.

Nomeando professores para as escolas estaduais

Entre 1960 e 1974, além das variadas atividades voltadas para a formação profissional, à Escola de Educação Física (EEFMG) foram também atribuídas responsabilidades como a da organização dos concursos para provimento da cadeira de Educação Física, conforme vagas existentes nas escolas estaduais mineiras. Por delegação da Secretaria de Educação (SEE-MG), era da EEFMG a responsabilidade pela elaboração, aplicação e correção das provas (práticas, teóricas e de títulos), às quais se submetiam os professores interessados em ingressar na carreira. Conforme perscrutados minuciosamente por Guilherme de Souza Lima Oliveira (2014), esses concursos deram a ver a abrangência de tal ação, envolvendo candidatos procedentes de diferentes cidades de Minas Gerais interessados em ocupar as referidas cadeiras nas escolas de ensino médio.[5] Durante o período, foram realizados concursos para 110 cadeiras:

> Percebemos a aplicação de concursos em 10 das 12 regiões de Minas Gerais e que cada um desses concursos apresentava apenas uma vaga por escola. Foram recebidas 215 inscrições de candidatos, e, algumas vezes, foi identificado o mesmo candidato concorrendo a mais de um concurso em escolas, cidades e períodos distintos. Percebemos que não foram encontrados concursos para as mesorregiões do Nordeste (Jequitinhonha

---

[5] O estudo de Oliveira (2014) se valeu de uma rica documentação custodiada nos Fundos Institucionais que integram o acervo do Cemef/UFMG. Como ressalta o autor: "Nos fundos, foram encontrados dois tipos de conjuntos documentais relativos aos concursos. O primeiro compete aos candidatos que prestaram os concursos, formado por dossiês contendo os documentos de cada um deles ao longo do processo, relativos às inscrições e às provas. Já o segundo conjunto apresenta todo o tipo de documento envolvendo a burocracia entre as instituições envolvidas e seus sujeitos. Assim, no fundo Escola de Educação Física de Minas Gerais (1952-1969), foram encontradas cinco caixas distintas, totalizando 115 pastas. [...] Já no fundo Escola de Educação Física da UFMG (1969-1979), foram encontradas duas caixas distintas, totalizando 32 pastas, sendo uma caixa contendo 23 pastas relativas aos "dossiês" de candidatos e uma caixa contendo 9 pastas referentes aos demais documentos" (Oliveira, 2014, p. 31).

> e Vale do Mucuri) e que as mesorregiões do Norte e Noroeste, juntas, foram alvo de apenas cinco concursos. Em contrapartida, as mesorregiões Sul/Sudoeste, Metropolitana de Belo Horizonte e Zona da Mata foram alvo da maioria dos concursos, e, também, da procura pelos candidatos. Um dado curioso pôde ser observado: com exceção das cidades de Belo Horizonte (10 candidatos) e Contagem (20 candidatos), quase todas as cidades apresentam um número baixo de candidatos (1 e 2) por vaga. É possível supor que essas distribuições e procuras foram resultados das condições de desenvolvimento de cada localidade, das condições de suas instituições de ensino, suas aproximações e distanciamentos dos centros urbanos, bem como da capital mineira (Oliveira, 2014, p. 17-18).

De tal modo, os concursos indiciam que a presença da Educação Física nas escolas estaduais mineiras se fazia também pelo interesse dos então candidatos em ocupar as vagas existentes. A Secretaria de Educação realizava o levantamento da demanda e publicava no jornal "Minas Gerais" os editais com as respectivas disponibilidades em cada cidade. Antes desse período, os exames de habilitação ficavam a cargo do Instituto de Educação (Souza, 1994; Oliveira, 2014), e a configuração que passou a ocorrer na década de 1960 confirma a centralidade da EEFMG, não apenas preparando os professores, mas também os selecionando para o exercício profissional.

Embora por vezes lacunar, a documentação encontrada nas pastas dos candidatos no acervo do Cemef/UFMG confirma a presença de 75 candidatos formados pela EEFMG em Belo Horizonte, em contraste com oito candidatos formados pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos no Rio de Janeiro, e com quatro candidatos licenciados pela Escola Superior de Educação Física de Goiás, com sede em Goiânia. Note-se que, em Minas Gerais, a criação de um segundo curso de formação de professores para a Educação Física somente ocorreu em 1971, com a fundação da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM) como um desdobramento da reforma universitária de 1968, que expandiu a oferta de vagas de cursos superiores no Brasil (Pereira, 2012; Oliveira, 2014). No mesmo clima político e institucional da Reforma, as atribuições da EEFMG

com os referidos concursos cessariam quando esta, deixando de ser uma instituição mineira, tornou-se parte da UFMG pelo processo de federalização levado a termo em 13 de novembro de 1973, com a criação da primeira Congregação da Escola, passando então a ser nomeada Escola de Educação Física da UFMG.

Até que essas mudanças ocorressem, o processo de seleção de professores contribuiu sobremaneira para a afirmação de um perfil almejado para a docência, podendo ser considerado como mais uma estratégia de modelização expressa nos conteúdos selecionais para as provas práticas e teóricas, bem como nos rituais que compunham os concursos, nos quais as bancas examinadoras do desempenho dos candidatos eram compostas por seus ex-professores. Esses concursos confirmaram também alguns aspectos do gradativo processo de esportivização da Educação Física. Como bem atesta o estudo de Guilherme Oliveira (2014, p. 103),

> Buscando também apreender quais representações no campo da Educação Física foram construídas a partir dos concursos, constatou-se a presença de um ideal esportivo, com uma grande quantidade de pontos voltados para a temática, mesmo para alguns conteúdos aludidos como recreativos, para os quais a prática escolhida era esportiva. Os esportes foram representados como estratégias para um ordenamento educativo, cujos conteúdos eram vistos como mais atrativos aos jovens, pelo seu aspecto competitivo, permitindo ensejos à atuação docente. O professor era entendido como o grande exemplo a ser seguido por seus alunos e, portanto, figura central dentro do processo, sendo atribuída à sua atuação pedagógica o fracasso ou sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Mudanças na orientação pedagógica: ciência e técnica no pós-70

Uma ênfase no desempenho e na competitividade esportiva tornar-se-ia mais recorrente na década de 1970, podendo guardar relação com as políticas nacionais implantadas pelo Departamento de Educação Física e Desporto (DED), setor do Ministério da Educação e

Cultura (MEC) que, no período da ditadura militar, empenhou-se sobremaneira em ações de difusão esportiva. Os interesses de governo coincidiam com o crescimento das chamadas “Ciências do Esporte”, e o contexto político e econômico que, em âmbito mundial, orientava-se pela Guerra Fria fez acelerar pesquisas e sofisticar mecanismos de treinamento, reinventando as maneiras de medir o corpo e as suas possibilidades de rendimento.

A formação de professores de Educação Física foi claramente afetada pelo clima nacional instituído pelo estado de exceção. Ainda como instituição estadual, a EEFMG sofreu significativos cortes orçamentários que chegaram a ameaçar seu funcionamento. O debate em torno de alternativas culminou na assinatura de um decreto (Decreto-Lei 997/1969) pelo então presidente militar, em 1969, incorporando a Escola à Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil, 1969 apud Nascimento et al., 2013. p. 51-69). Nessa nova configuração, passou a funcionar formalmente no ano de 1973, pois tal anexação, realizada de cima para baixo, exigiu ajustes curriculares, recredenciamento de seus professores e aproximação com um universo científico que demandava a formação de pesquisadores como dimensão associada à formação de professores. Não por acaso o primeiro curso de formação em pesquisa dirigido aos docentes da EEF-UFMG foi a Pós-Graduação em Biomecânica Desportiva (Santos, 2011). A matriz curricular desse curso incluía, além de uma formação pedagógica orientada por uma didática de matiz tecnicista, tão em voga no período, um exercício de aproximação dos alunos-professores com um modelo de ciência orientado pela neutralidade, pela objetividade e por sofisticadas estratégias de mensuração e controle do corpo e de seu rendimento. O professor alemão, Dr. Hartmut Riehie, especialista na temática, foi o convidado de destaque.

Esses novos ventos produziram, paulatinamente, mudanças no fazer pedagógico da Educação Física, como se a nova modelagem em circulação, bastante preocupada em desvelar o “trabalho muscular”, promovesse certo apagamento das experiências constituídas nas décadas anteriores, aquelas que até então buscavam afirmar uma Educação Física orientada para a formação integral dos alunos por meio de um

equilíbrio harmônico entre educação do corpo, formação de valores e sociabilidades, enfatizando a dimensão pedagógica e recreativa da Educação Física. Conforme análise de Fernanda Cristina dos Santos (2011), o referido curso de pós-graduação em Biomecânica Desportiva, ofertado como um curso de especialização, estabelecia como sendo os seus objetivos:

> • Atualizar e ampliar conhecimentos relativos à Biomecânica do Desporto;
> • Colaborar na *formação de pesquisadores* em Educação Física e Desportos;
> • Atualizar conhecimentos sobre Fisiologia do *Trabalho Muscular*;
> • Qualificar o professor para o ensino e aplicação da Biomecânica em nível superior (Cemef, grifo nosso).

As fontes disponíveis no acervo do Cemef/UFMG indicam que os alunos/professores que frequentaram o curso compunham expressivamente o corpo docente da Escola de Educação Física da UFMG, além de alguns colegas oriundos de outras universidades. Os que ainda não eram professores no ensino superior tornaram-se logo depois de concluído o curso. Muitos deles também ingressaram na política de intercâmbio e foram realizar seus mestrados profissionais na própria Alemanha e também nos Estados Unidos. No diálogo com esses países, a Educação Física brasileira da década de 1970 foi modelando um percurso que enfatizava o desenvolvimento técnico em detrimento dos fatores sócio-pedagógicos. O esporte de alto nível se tornou o código principal da/na formação de professores, entrelaçado a uma conjuntura político-institucional na qual os governos militares que se sucediam refinavam a aposta no esporte como uma dimensão eficaz para o desenvolvimento nacional em tempos de "Guerra Fria". Os novos arranjos convidavam à construção de novas interpretações para essa (bio)mecânica, agora tão próxima da ideia de um "(corpo)máquina". Múltiplos sistemas que merecem ser analisados de maneira complexa, não como destinos preestabelecidos, mas como escolhas dos

sujeitos que atuaram realizando escolhas, expressando expectativas e tomando decisões.

> Vale notar que, dentre as medidas realizadas pelos militares nos programas de incentivo a prática esportiva, encontravam-se o apoio financeiro para a criação de laboratórios relativos a pesquisas em Ciências do Esporte e o envio de professores ao exterior para capacitação. Além disso, visava-se trazer para o país o que havia de mais recente e moderno e, assim, os estudos relativos à Biomecânica se fizeram presentes, já que esta vinha se destacando na Europa como uma ciência "revolucionária". Entretanto, é importante considerarmos que apenas o projeto desenvolvimentista dos militares talvez não fosse o suficiente, se os profissionais da área não tivessem assimilado positivamente o propósito cientificista do governo para o esporte. A Educação Física já vinha experimentando mudanças nas suas características de legitimação e o valor científico passava a operar como importante critério (Santos, 2011, p. 4).

Nesses termos, parece-nos possível afirmar que o encontro entre as "Ciências do Esporte", os projetos do governo militar e as exigências acadêmicas da UFMG produziram circunstâncias capazes de assinalar alterações quanto aos fins da disciplina e da formação de seus professores (Santos, 2015). No ano de 1976, a Escola de Educação Física da UFMG passou a integrar o Convênio de Assistência Técnica Brasil/Alemanha, coordenado pelo DED-MEC, como parte do projeto *Intercâmbio técnico internacional relacionado à Educação Física e Desportos*. A presença alemã ganhou materialidade por meio dos materiais didáticos e científicos que passaram a ser adotados e cuja utilização seria mediada também pelo trânsito dos sujeitos: professores alemães ministrando cursos em Belo Horizonte e professores mineiros deslocando-se à Alemanha Ocidental para visitas ou estágios técnicos, além do ingresso em programas de pós-graduação. Merecem destaque não só os aproximadamente 150 títulos de filmes produzidos pelo Institut Für Film und Bild in Wissensschaft und Unterricht (Instituto para Cinema e Imagem em Ciência e Ensino) da Alemanha, com temáticas relacionadas aos aspectos técnicos das práticas esportivas e ao planejamento

do ensino, como também uma variedade de cartilhas de campanhas, informativos e livros afeitos às Ciências do Esporte: Biomecânica do Esporte, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte, Pedagogia do Esporte, Fisiologia do Esporte etc.

A Educação Física passou, desde então, a ser fortemente enleada com e pelo esporte, modificando consideravelmente a modelagem pedagógica que insistia em eclipsar as proposições das décadas anteriores pela produção argumentativa de que estas não eram "científicas". A Escola de Educação Física de Minas Gerais, aquela fundada no início da década de 1950, era uma das seis instituições existentes, até 1964, na região Sudeste do País.[6] Vinte anos depois, essa mesma região contava com 41 cursos, dos quais cinco sediados em cidades mineiras: Belo Horizonte, Uberlândia, Muzambinho, Juiz de Fora e Uberaba.

E o que daí se sucedeu? As crises de identidade e os caminhos inventados pela Educação Física brasileira e mineira nas duas últimas décadas do século XX seriam analisados em outro instante, pois a "escala particular de observação" (Revel, 1998, p. 20) modificou-se consideravelmente.

Bricolagens...

Os estudos concernentes à história da Educação Física e à formação de seus professores em Minas Gerais têm se apresentado como um importante desafio investigativo a nos apresentar diferentes textos e contextos, peças aparentemente desconexas que começam a ganhar sentido conforme alargamos as perguntas e nos distanciamos de uma versão linear da história das práticas sociais e escolares atinentes à educação do corpo. Tanto na afirmação da disciplina escolar Educação Física quanto na consolidação de um projeto de formação de professores, estiveram inclusas prescrições modelares, indicando e selecionando saberes e práticas e ainda estabelecendo a relação destes com a "arte de ensinar", ou seja, constituindo uma "pedagogia". Assim, pareceu-nos possível confirmar que o estudo sobre as proposições pedagógicas que

[6] Além dela, a ENEFD no Rio de Janeiro, duas escolas estaduais (São Paulo-SP e Vitória-ES) e duas escolas particulares (Bauru-SP e São Carlos-SP) (Costa, 1971).

orientaram a docência confere pertinência à noção de *modelo*. Com base nas contribuições de Marta Chagas de Carvalho (2011, p. 188), compreendemos que "falar de 'modelo' como ferramenta de análise no campo da pesquisa historiográfica implica trabalhar com sistemas de relações, testando a pertinência descritiva e analítica destes sistemas, no diálogo com as fontes documentais". Os esforços de pesquisa até agora estabelecidos nos permitem reconhecer alguns desses sistemas de relações, bem como as redes que os constituíram. Assim, procuramos não operar com "modelos construídos aprioristicamente", mas captar nos indícios e nas pistas suscitadas pelas perguntas às fontes o modo como foram organizados e legitimados (ou não) pelas práticas e pelos interesses levados a termo pelos protagonistas de um fazer pedagógico. Em Minas Gerais, alguns modelos foram estabelecidos na confluência de dispositivos pedagógicos, religiosos e científicos (ingredientes basilares na Educação Física ao longo do século XX).

Nessa perspectiva interpretativa, os exercícios de análise e escrita tendem a se afastar gradativamente daquelas versões da história que pouca atenção dedicaram aos encontros contingentes, às particularidades empreendidas por diferentes sujeitos e grupos em seus esforços de sistematização de saberes e de divulgação de suas práticas. A educação do corpo (no sentido amplo do termo) e a Educação Física constituída como uma disciplina escolar foram compreendidas como objetos culturais e, de tal modo, como dispositivos de modelização (Carvalho, 2011).

Tais premissas confirmaram a hipótese de que se tornar professor ou professora de Educação Física com atuação nas escolas mineiras implicou constante interlocução com múltiplos lugares institucionais de formação, tais como os clubes, as praças de esporte, as ruas de recreio etc. Por vezes, identificamos inclusive práticas de sobreposição desses lugares educativos. Se estes atuaram demarcando inflexões para o ensino escolar da Educação Física, não menos importante foi constatar que a escola, com suas rotinas e modelagens, também modificou práticas, produzindo códigos para a sistematização pedagógica, para a invenção dos modos de ensinar e selecionar conteúdos, e para o trato com a infância e a juventude.

A afirmação da Educação Física como atividade escolar foi também orientada pelo exercício de apropriação dos conhecimentos científicos como estratégia de legitimação do fazer docente e também da própria profissão. Buscando captar os embates entre as diversas matrizes na produção de prescrições para o ensino da Educação Física, identificamos um exercício de contraste e até mesmo de contestação aos costumes. Por meio da ciência, foram interrogados gestos, posturas, hábitos e outros modos de expressão do corpo forjados costumeiramente pelos sujeitos e comunidades nas suas construções culturais. Contudo, tal legitimação científica não era uníssona, e os embates entre matrizes pedagógicas e biomédicas orientaram projetos por vezes concorrentes.

Tais pressupostos orientam o nosso olhar no trabalho com as fontes, já que nos interessa conhecer e analisar os dispositivos de didatização acionados na formação e na atuação de professores de Educação Física. Também atentamos para o trânsito dos sujeitos, para seus encontros com experiências realizadas em outras partes do mundo. O esforço não tem sido em vão. Encontramos, com regularidade, registros dos intercâmbios materializados, como viagens de estudos e de qualificação de professores mineiros a outros centros de formação e pesquisa, no Brasil e em outros países. Em sentido inverso, provocaram também a circulação, no Brasil, de professores oriundos de instituições estrangeiras. Esses professores, os que foram e os que vieram, atuaram como "mediadores culturais" (Fonseca, 2003), afirmando modelos pedagógicos e demarcando referências para a constituição dos modos de educar sistemática e pedagogicamente o corpo. Livros, filmes didáticos, apostilas de aulas e outros dispositivos foram aos poucos se tornado elementos assimilados, demarcando um "como fazer" Educação Física. Confirmou-se o pressuposto de que o movimento de escolarização e disciplinarização da Educação Física implicou um rico processo de apropriação dos modelos em circulação, compreendidos como produção partilhada e como experiência inventiva de sentidos e formas.

Reconhecemos, assim, que muitas "educações físicas" foram anunciadas, discutidas e praticadas, estimulando a continuidade dos estudos e os possíveis desdobramentos já anunciados pelas fontes. Ao

mesmo tempo, provocaram e mobilizaram a busca de conexões com outras experiências e modos de realizar o ensino e a formação docente para essa disciplina.

Referências

ARANTES, Gabriela Villela. *A Educação Física em cena:* olhares sobre o Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1973). 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.212, de 2 de maio de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 17 abr. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1212.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CARVALHO, Marta. Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista. In: CARVALHO, M.; PINTASSILGO, J. (Org.). *Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo; Fapesp, 2011. p. 188.

CEMEF. Fundo Escola de Educação Física de Minas Gerais (1952-1969). *Necessidades de criação da Escola de Educação Física e Desportos de Minas Gerais*. Apresentada ao Ex.mo Sr. Dr. Milton Soares Campos, D. D. Governador do Estado de Minas Gerais, 10 de julho de 1947. Acervo do Cemef/UFMG. Fundo Escola de Educação Física de Minas Gerais (1952-1969).

CEMEF. Fundo Institucional Escola de Educação Física da UFMG, Belo Horizonte, CX. 9/PT. 17.

COSTA, Lamartine Pereira da. *Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC; Fename, 1971.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História da educação e história cultural. In: VEIGA, Cyntia; FONSECA, Thais (Org.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GATTI, Giseli Cristina do Vale. *A escola e a vida na cidade:* o *Gymnásio* Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Uberlândia: Edufu, 2013.

JORNAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. EEFMG, ano 2, n. 2, jan. 1958.

LIMA, Cássia Danielle Monteiro Dias. *Ensino e formação:* "os mais modernos conceitos e métodos" em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física (Belo Horizonte, 1957-1962). 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LIMA, Cássia D. M. D.; LINHALES, Meily A. Sujeitos, saberes e práticas em circulação nas Jornadas Internacionais de Educação Física: tessituras e modelagens pedagógicas (Belo Horizonte, 1957-1962). *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1499-1521, out./dez. 2014.

LINHALES, Meily Assbú. *A escola e o esporte:* uma história de práticas culturais. São Paulo: Cortez, 2009.

MORENO, Andrea; VAGO, Tarcísio Mauro. *Do ensino normal depende a efficiecia do ensino primário:* fontes para histórias de Educação Física em Minas Gerais (1890-1940). Belo Horizonte: Mazza, 2015. (Estudos históricos/Coleção Pensar a Educação, pensar o Brasil).

NASCIMENTO, Adalson et al. Investigando contextos: organização dos arquivos do Cemef/UFMG. In: LINHALES, Meily; NASCIMENTO, Adalson. (Org.). *Organizando arquivos, produzindo nexos:* a experiência de um centro de memória. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

OLIVEIRA, Guilherme de Souza Lima. *Concursos públicos para provimento de cadeira de Educação Física em escolas estaduais mineiras (1960-1974)*: o lugar da Escola de Educação Física de Minas Gerais. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, M. A. Taborda de. A título de apresentação: educação do corpo na escola brasileira. In: OLIVEIRA, M. A. Taborda de (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira.* Campinas: Autores Associados, 2006. p. 13.

OLIVEIRA, M. A. Taborda de. Renovação historiográfica na educação física brasileira. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Pesquisas sobre o corpo.* Campinas: Autores Associados, 2007. p. 112-129. v. 1.

PAIVA, Diumira Campos de Paiva. Educação Física na escola primária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 1935, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: ABE, 1935. p. 45.

PEREIRA, Mateus Camargo et al. Notas iniciais sobre a fundação e funcionamento da Escola Superior de Educação Física de Muzambinho (ESEFM): 1969-1974. In: SEMINÁRIO DO CEMEF/UFMG, 7., 2012, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: Cemef, 2012.

REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas:* a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REVISTA SCHOLA. Associação Brasileira de Educação – ABE. Rio de Janeiro, n. 3, 1930.

ROMÃO, Anna Luiza Ferreira. *Inventariando e problematizando o ensino normal e a cadeira de Gymnastica em Minas Gerais (1890-1920).* 2012. 213 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SANTOS, Fernanda Cristina dos. Vínculos entre o Brasil e a Alemanha na formação dos professores de Educação Física para o ensino superior em Minas Gerais na década de 1970. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 6., 2011, Viçosa. *Anais*... Viçosa: UFV, 2011.

SANTOS, Fernanda Cristina dos. *Modelos científicos e pedagógicos na formação de professores na Escola de Educação Física da UFMG*: vínculos entre Brasil e República Federal da Alemanha. Projeto de Mestrado (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Giovanna Camila da Silva. *A partir da Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937):* movimentos para a escolarização da Educação Física no Estado. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)*. 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e física*. Rio de Janeiro: Laemert, 1901.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos:* Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da Ginástica/Educação Física em escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). In: VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). *Histórias de Educação Física na escola*. Belo Horizonte: Mazza, 2010a. p. 105-126. (Estudo históricos/Coleção Pensar a Educação, pensar o Brasil).

VAGO, Tarcísio Mauro. Estratégias de formação de professores de Ginástica/Educação Física em Minas Gerais (1920-35): produzindo o especialista In: VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). *Histórias de Educação Física na escola*. Belo Horizonte: Mazza, 2010b. p. 127-145. (Estudo históricos/Coleção Pensar a Educação, pensar o Brasil).

VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). *Histórias de Educação Física na escola*. Belo Horizonte: Mazza, 2010c. (Estudo históricos/Coleção Pensar a Educação, pensar o Brasil).

VAGO, Tarcísio Mauro. Fontes para histórias de educação e de educação física no Norte-Nordeste de Minas Gerais (1900-1940). In: MORENO, Andrea; VAGO, Tarcísio Mauro. *Do ensino normal depende a efficiecia do ensino primário:* fontes para histórias de Educação Física em Minas Gerais (1890-1940). Belo Horizonte: Mazza, 2015. (Estudo históricos/ Pensar a Educação, pensar o Brasil).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, 2001.

Ensino primário em Minas Gerais no período republicano

Rosana Areal de Carvalho[1]

Aos 6 anos ingressei no Jardim de Infância Antônio Canêdo, na praça São Paulo, em Muriaé, Minas Gerais. No ano seguinte fui matriculada no Grupo Escolar Desembargador Canêdo, no bairro da Barra, na mesma cidade, e ali cursei o 1º ano primário. Era tempo de mudança monetária e a professora estabeleceu uma multa para quem não pronunciasse corretamente a moeda em vigor, cruzeiro novo (NCr$). O recolhido das multas iria para a Caixa Escolar. Caminho Suave foi a cartilha usada para a alfabetização. O prédio correspondia ao projeto arquitetônico bastante comum entre as escolas mineiras construídas a partir dos anos 20: uma escadaria, vinda da rua, até o patamar principal. Uma porta majestosa introduzia os visitantes a um pequeno *hall,* o qual dava acesso a dois corredores que levavam às salas de aula. Ainda no *hall*, duas salas: à esquerda, a sala era ocupada pela direção escolar; do lado direito, a sala da Secretaria. O corredor das salas de aula formava um U, tendo no centro o pátio. Nas salas tínhamos carteiras de assento duplo e o pior castigo era sentar ao lado de um menino. Esse modelo de carteira exigia um acordo coletivo, pois

[1] Rosana Areal de Carvalho: doutora em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (2000); professora associada da Universidade Federal de Ouro Preto, ministrando disciplinas no âmbito da História da Educação na graduação e na pós-graduação; orientadora de mestrado.

o assento estava fixado na mesa posterior. Ao mexer, atrapalhávamos os colegas que sentavam atrás.

No ano seguinte, no segundo semestre, por conta de mudança de residência, fui transferida para o Grupo Escolar Silveira Brum, instalado em 1912 no centro da cidade, próximo à Igreja Matriz, à Prefeitura e à agência dos Correios. O prédio dessa escola foi construído na primeira década do século XX, portanto difere daqueles prédios escolares construídos cujo projeto tanto favorece a vigilância. Era um prédio de dois andares, no qual o pátio ficava no fundo, e as salas de aula e da administração da escola ocupavam os dois andares (Muriaé, 2011) (Figura 1).

No ano seguinte, mudamo-nos para o estado de São Paulo, e cursei o 3º ano numa escola em Presidente Prudente. Não concluí o ano letivo nessa escola, pois mudamos para o Rio de Janeiro, onde terminei o 3º ano, e no ano seguinte cursei o 4º ano primário em escolas diferentes. No antigo estado da Guanabara, o curso primário se estendia por cinco anos, de forma que, ao retornarmos para Muriaé-MG, no final de 1970, foi preciso realizar o exame de admissão. Para tanto, preparei-me com uma professora particular, estudando os conteúdos de Matemática e Português. Enfim, lá estava eu na 5ª série. No ano seguinte, com a vigência da Lei 5.692/72, foi eliminado o exame de admissão; o curso primário e o ginasial foram reunidos como 1º grau, enquanto o colegial ou científico passou a se chamar 2º grau. Em algumas unidades escolares o exame permaneceu, porém com outro significado. Tratava-se de um exame de seleção, visto que as vagas disponíveis não atendiam à demanda.

Nesse curto cenário – memórias, reminiscências, lembranças movidas intencionalmente e a reboque do que conheço hoje sobre a história da educação – quero destacar alguns pontos: a inexistência de uma organização escolar comum aos estados brasileiros; o currículo ativo, em estreito diálogo com a realidade e os métodos de alfabetização; a centralidade do grupo escolar no processo de escolarização ao longo do século XX.

"Moro perto do grupo"; "estudei no grupo, depois fiz magistério". Referências ao grupo escolar ainda são bastante comuns nas cidades do interior mineiro. Já se passaram mais de quatro décadas que os grupos escolares foram substituídos por escolas municipais ou estaduais,

mas o registro na memória coletiva permanece. Por algum motivo isso ainda persiste e não passa despercebido ao historiador da educação tal indício. O que significaram para a população mineira os grupos escolares? Que fatores conformaram tal significado? Não é possível responder satisfatoriamente à primeira pergunta e, consequentemente, também à segunda. Mas o registro indica a existência de uma instituição que marcou profundamente a memória mineira. Os “palácios do saber” disputavam com poucos prédios a envergadura, a beleza e a proeminência. Talvez o encantamento viesse em função do volume de pessoas ali envolvido, entre docentes, discentes, servidores e familiares. Talvez o fator fosse mais externo, considerando a demanda pela escolarização imposta por um cenário urbano e industrial que se adensou e se afirmou na realidade brasileira e mineira.

Figura 1 – Estruturas arquitetônicas de Muriaé/MG

INVENTÁRIO DE PROTEÇÃO DO ACERVO CULTURAL

ESTRUTURAS ARQUITETÔNICAS

MUNICÍPIO DE MURIAÉ
Minas Gerais – Brasil

FUNDARTE
Fundação de Cultura e Artes de Muriaé

Municipio: Muriaé	Distrito: Itamuri
Designação: Escola Estadual Desembargador Canêdo	
Endereço: Rua Souza Castro, 88 - Barra	
Propriedade: Pública	
Responsável: 23ª Superintendência Regional de Ensino	
Situação de ocupação: (X) Próprio ( ) Alugado ( ) Cedido ( ) Comodato ( ) Outros	

Uso Atual:

( ) Residencial
(X) Institucional
( ) Industrial
( ) Serviços
( ) Comercial
( ) Outros

Proteção Legal Existente:

(X) Municipal
( ) Estadual
( ) Federal
( ) Nenhuma

Proteção Legal Proposta:

( ) Municipal
( ) Estadual
( ) Federal
(X) Entorno de bem tombado
( ) Restrições de uso e ocupação
(X) Inventário

Estado de Conservação:
( ) Excelente (X) Bom
( ) Regular ( ) Péssimo

Registro Fotográfico:

Descrição:

Edificação térrea em sua fachada, que acompanha o desnível do terreno em seu interior, formando dois pavimentos.

Impõe sua ocupação singular, com dois volumes simétricos ao lado de uma portaria central, com sua entrada principal. Cercada por muros, esta edificação remete ao estilo eclético com simetria bilateral e vários elementos decorativos, possui afastamento frontal e bilateral para acesso secundário. A fachada é dividida em cinco panos, sendo o central mais recuado apresentando detalhes em floral, arcos e colunas, ladeados por dois panos simétricos com duas aberturas cada e presença de cachorros na sustentação do telhado. Os dois panos bilaterais subsequentes apresentam três vãos cada um, que recebem moldura ressaltada em massa e separação entre eles imitando pilastras; este também apresenta sustentação do telhado trabalhada com cachorros em relevo. As fachadas laterais seguem o mesmo estilo, até o final da edificação de sua criação, quando começa, então, aos fundos do terreno, a nova construção atual sem valor arquitetônico.

Histórico:

A Escola Estadual Desembargador Canêdo, de 1º Grau, foi instalada aos 31 dias do mês de março de 1946 às 15:30. Foi criado em 1929, pelo Decreto nº 11.496, ao Presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, mas, somente em 1934, foi autorizada sua construção, já no governo do Doutor Benedito Valadares Ribeiro, na administração Municipal do Doutor Orlando Flores. Construído, permaneceu sem funcionar por muitos anos, vindo a ser instalado quando o Prefeito Doutor Pio Soares Canêdo solicitou sua instalação.

Fonte: Muriaé (2015).

Explicitam-se nos relatos – como tínhamos tantos outros, aos milhares – as diferenciadas maneiras de produção dos grupos escolares. Quero dizer, a produção singular de uma escola como exercício do cotidiano dos sujeitos ali envolvidos, interpelados pelo contexto cultural, na maioria das vezes de forma inconsciente, mas capaz de constituir memórias e sujeitos.

A proposta de uma abordagem ampla sobre o ensino primário desloca o foco de uma perspectiva exclusiva da cultura escolar. Entretanto, ao reunir o olhar externo e interno à escola entendo que a cultura escolar também se forma na resposta singular dada por cada comunidade às imposições que se fazem presentes, sejam externas, como a legislação e o currículo prescrito, sejam internas, considerando-se as resistências subjetivas, individuais e coletivas. Portanto, no universo escolar estão presentes os atores de uma peça bastante complexa, da qual é possível extrair inúmeros objetos de estudo: o cotidiano, os sujeitos e as práticas; as redes de sociabilidades, as negociações, os conflitos, as burlas, transgressões e resistências; a materialidade expressa nos espaços físicos, mobiliários e equipamentos de ensino; o material didático e paradidático, dentre outros.

Parto do princípio de que o ensino primário foi se consolidando na mesma esteira das formas educativas, ou seja, para o século XX, a forma escolar representada pelo grupo escolar estabelece um ensino primário seriado, regulamentado e fiscalizado pelo estado. Porém, é preciso atentar para o fato de que não se trata da educação numa visão mais alargada, como aquela prática social que é inerente à sociedade humana. Remeto-me a formas educativas no sentido da instituição escolar, no lócus privilegiado para a transmissão de um conhecimento predefinido como necessário e suficiente para a inserção social e profissional, civil e política, cidadã por extensão, do indivíduo no tempo e no espaço nos quais foi dado viver. Por isso mesmo, é importante entender a escola como construção histórica; sua missão e função são construídas e reconstruídas ao longo do tempo, atendendo às demandas desse tempo. Além disso, cada unidade escolar responde pelas suas características particulares, formadas pelo conjunto humano que nela convive.

O ensino primário: organização e legislação

A primeira legislação educacional brasileira estabelecia que as escolas de primeiras letras fossem instaladas em quantidade e localidade definidas pelas assembleias provinciais. A estas também competia definir os vencimentos dos professores, que seriam empossados após aprovação por uma junta estabelecida para esse fim. Constava na Lei de 15 de outubro de 1827 um conteúdo distinto para ser ministrado às meninas e aos meninos. A coeducação ainda não estava no horizonte, mas a lei indicava ser da responsabilidade do Conselho Provincial a instalação de escolas destinadas às meninas.

Delineada por tal legislação nacional e posteriores legislações estaduais, o ensino de primeiras letras, ou ensino primário, foi se efetivando no cenário mineiro. Com a promulgação da Constituição de 1891 se fez necessária a adequação das constituições estaduais. Em Minas Gerais, a Assembleia Constituinte foi instalada em 1891 e, para melhor ordenamento dos trabalhos, formaram-se diversas comissões, dentre elas a comissão de instrução pública, cuja missão era traçar a política estadual para a educação.

A Constituição estadual é de 1891 e no ano seguinte temos uma legislação específica para a instrução. Um dos componentes da comissão de instrução pública foi o marianense Gomes Henrique Freire de Andrade que, desde o período em que ainda cursava Medicina na Corte, já se havia posicionado como republicano. O início do século XX encontrou Gomes Henrique na função de agente executivo de Mariana, função exercida por quase três décadas. Nesse posto, deu início aos debates e às disputas que culminaram com a instalação do Grupo Escolar de Mariana, em agosto de 1909.

Tal realidade esteve presente na origem de outros tantos grupos escolares: para as primeiras décadas republicanas, a instalação de um grupo escolar era resultado de uma disputa política implicada em acordos eleitoreiros, conchavos com a vereança e muita discussão com os monarquistas de sempre. Ao verificar o mapa geográfico e cronológico dos primeiros grupos escolares instalados no estado, podemos fazer uma leitura dos centros de poder da época, indicativos da

presença das famílias tradicionais que, ao longo do século XX, com a criação de novos municípios, assistiram à fragmentação do poder e dos votos. Isso explica, em parte, o porquê da instalação de grupos escolares em municípios que, atualmente, têm pouca expressão no mapa político mineiro.

As legislações instituindo reformas educacionais no cenário estadual, em especial durante a primeira metade do século XX, não se fizeram esperar e mantiveram a profusão reinante no século XIX. A cada reforma, conhecida pelo nome do presidente do estado em exercício – Afonso Pena (1892), Silviano Brandão (1899), João Pinheiro (1906), Bueno Brandão (1911); ou do seu principal mentor, como a Reforma de 1927 – Reforma Francisco Campos e Reforma Faria Tavares, em 1965, foram consolidando o ensino público estadual nos seus diversos níveis, incluindo a formação de professores. A reforma de 1927 foi um marco divisor na trajetória da organização escolar, posto que as mudanças ocorridas no cenário brasileiro, começando pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, cujo primeiro ministro foi justamente Francisco Campos, estabeleceram uma dinâmica de caráter nacional na configuração educacional. Não se trata, é claro, do estabelecimento de um sistema escolar único, mas sim de delimitações mais precisas acerca das responsabilidades educativas de cada esfera pública.

A diversidade de organização escolar predominou até a primeira década do século XX: escolas organizadas por gênero, ou escolas mistas, que atendiam meninos e meninas; escolas rurais e distritais; de 1º nível e de 2º nível, em sua ampla maioria com atendimento multisserial. Essa composição começa a se modificar a partir de 1906, com a Reforma João Pinheiro que, dentre outros aspectos, indicava a organização do grupo escolar para o ensino primário, símbolo altaneiro da modernidade republicana no campo educacional. Nos grupos escolares os alunos eram organizados em séries, bem como os conteúdos a serem ministrados. Dessa forma, objetivava-se a racionalização do trabalho docente, a homogeneização do ensino para a formação do cidadão republicano e, sem dúvida, a interferência do poder público por meio da inspeção escolar. A graduação do conteúdo, que até então se fazia por

delimitação geográfica, cabendo às escolas das sedes do município um conteúdo superior ao das escolas distritais e rurais, por exemplo, no grupo escolar passou a se fazer na forma seriada.

A partir de então, progressivamente, a organização escolar serial foi se tornando predominante. A hegemonia do grupo escolar sobre outras formas escolares não se fez sem disputa, ao se sobrepor às escolas isoladas que, em alguma medida, ainda expressavam no seu funcionamento a autoridade e a autonomia do professor. Não tanto como o eram as escolas de primeiras letras no século XIX, mas muito mais do que viria a ser o grupo escolar, onde prevalecia o poder do estado e a fiscalização dos inspetores escolares, título sempre presente na legislação educacional.

Desde a primeira reforma, ainda nas décadas finais do século XIX, estava evidente a preocupação do estado com o andamento da educação pública, melhor dizendo, com o cerceamento da autonomia praticada pelos professores no regime anterior. Para fazer frente a essa prática, fizeram-se presentes os inspetores escolares, funcionários de confiança do presidente/governador, que tinham a seu cargo a responsabilidade de fiscalizar a aplicação das leis do ensino nas escolas sob a sua jurisdição, que correspondia às circunscrições literárias.

A complexidade de uma rede escolar, nos seus variados níveis e formas escolares, pode ser mensurada ao observarmos as organizações escolares ainda existentes, conforme descritas no Novo Código do Ensino Primário de Minas Gerais, de 8 de janeiro de 1962 (Lei n.º 2.610). Além do grupo escolar, cujo funcionamento estaria sujeito à existência de dez classes instaladas num único prédio atendendo o mínimo de 400 alunos, e do jardim de infância, reunindo um corpo discente de, no mínimo, 240 alunos, existiam as escolas singulares (uma só turma, com o mínimo de 40 alunos, em séries diferentes e regidas por um único professor); as escolas combinadas (conjunto de escolas singulares de uma mesma localidade, podendo funcionar no mesmo prédio ou distante de, no máximo, três quilômetros, pelas quais os alunos se distribuíam por séries); e as escolas reunidas (agrupamento de seis classes reunidas num só prédio, dirigidas por um dos professores, com matrícula mínima de 240 alunos).

Para fins deste trabalho, cujo objetivo é delinear o ensino primário em Minas Gerais, detenho-me nos grupos escolares, cujo funcionamento estendeu-se até os primeiros anos da década de 70, quando da implantação do ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª série, com a Lei 5.692/72. Parto de um cenário singular – o Grupo Escolar de Mariana – para tratar do contexto maior delimitado pelo estado de Minas Gerais, por vezes também afeito a legislações e movimentos de âmbito nacional.

Atendendo ao objetivo perseguido pela coleção, as fontes aqui utilizadas são, substancialmente, de ordem primária. No entanto, por um sentimento de justiça e gratidão, faz-se necessário informar que os trabalhos aqui referenciados tornaram-se também fontes para a localização documental, em sua maioria fontes oficiais, ditadas pelo recorte do próprio objeto e pela periodicidade. Importante registrar que, como fontes oficiais, estamos entendendo, inclusive, a documentação produzida pela instituição escolar, como livros de matrícula, atas de reuniões, atas de exames, livro de ponto, etc.

Na síntese aqui apresentada sobre o ensino primário em Minas Gerais no período republicano, é preciso esclarecer que o olhar está posto no ensino público, seja pela presença hegemônica do Estado brasileiro nesse nível escolar, seja pela existência limitada de pesquisas sobre a rede particular.

Se o grupo escolar é a organização escolar símbolo da República, não podemos desconsiderar experiências anteriores a 1889 ou a existência de projetos educacionais distintos entre os republicanos. Ou seja, não havia um projeto nacional, mas projetos diversos pautados por grupos ou indivíduos, mesmo se considerarmos os limites estaduais. Veiga (2011, p. 153) ressalta esse aspecto:

> Minha hipótese aqui é de que não é possível afirmar para os anos iniciais da República a existência de um projeto republicano nacional de educação, mas ações locais ou mesmo políticas republicanas essencialmente de âmbito estadual, como é o caso da edificação dos grupos escolares que marca a gestão política dos governadores. O entendimento da educação como um problema nacional se fez concomitante à percepção dos limites das ações estaduais e das práticas coronelísticas.

No entanto, é importante compreender a mudança na relação Estado e educação na medida em que a concepção educacional articulava a missão da escola ao progresso, ao desenvolvimento e à nação que viria a ser construída. Cuidava-se de colocar de pé uma nova e moderna sociedade, incluindo o exercício de controle sobre as camadas populares por intermédio da educação a elas destinadas sob a batuta do Estado.

Além da diversidade das ações em prol da educação, é preciso considerar que as condições financeiras impunham limites. Entretanto, a relação entre a República e a modernidade grassava entre todos os que defendiam o fim do Império; simultaneamente, o poder da escola de instaurar a civilização, o progresso e a modernidade era unanimidade. Se para além da ideia de república prevaleceu o federalismo, não me parece possível pensar que em algum estado brasileiro predominasse uma ideia oposta à implantação da escola moderna, diga-se, do grupo escolar.

A complexidade da obra que se punha em movimento, qual seja, o ensino primário, implicava a mobilização de inúmeros vetores, que deveriam se concretizar de forma homogênea e harmônica, tais como: a formação de professores; a construção de prédios escolares sob os preceitos mais exigentes do higienismo, já em voga desde as décadas finais do século XIX; o estabelecimento de conteúdos comuns e métodos de ensino modernos, cuja finalidade era preparar a infância para a cidadania e o trabalho; a produção e distribuição de material didático – livros didáticos, mapas, cartilhas – coetâneo com a proposta metodológica e o currículo estipulado; a aquisição de mobiliário escolar, incluindo carteiras, sinetas, bilhas de água etc.

Para o ensino primário, não raro estava posto o compromisso de atender ao mercado, como resposta a uma nova sociedade que se buscava configurar, na qual o cidadão cumpria funções estreitamente ligadas à sua posição social. O ensino primário, como nível escolar a ser expandido para todas as classes sociais, tinha especial significado para as camadas populares, qual seja, o de preparar a criança para o mercado de trabalho. Não tanto no quesito profissional, cabendo lembrar que, para a primeira metade do século XX, ter o ensino primário representava um

"capital" significativo, mas no tocante à formação moral, à valorização do trabalho em oposição ao conceito inerente à escravidão, ao amor à pátria e à disciplina.

A Reforma João Pinheiro é o marco inicial de consolidação dos grupos escolares. As reformas que se seguiram cuidaram de aprimorar essa organização por meio das experiências em curso desde 1906. Os primeiros artigos do Regulamento referente ao Decreto n.º 1.960, de 16 de dezembro de 1906, não inspiravam dúvidas:

> Art. 1º. O ensino deverá ter sempre em vista promover a educação intelectual, moral e física, e será primário, normal e profissional.
> Art. 2º. O ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e prático e terá por base o sistema simultâneo (Minas Gerais, 1906).

Por sua vez, o ensino primário se dividia em particular e público, porém ambos igualmente "sujeitos à fiscalização do governo no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística" (Minas Gerais, 1906). O ensino primário também poderia ser ministrado em escolas noturnas, desde que garantida a frequência mínima de 30 adultos. De forma similar, ou seja, tomando como referência o critério quantitativo, os grupos escolares seriam instalados "nas localidades onde a população escolar for suficiente para a instalação, no mínimo, de quatro escolas com a matrícula de alunos exigida pelo art. 81" (Minas Gerais, 1906), que estabelecia 45 alunos. Há que se observar o quantitativo estabelecido em lei, mas continua sendo pauta de luta dos docentes uma quantidade menor de alunos em sala de aula. Por outro lado, não eram raras anotações fraudulentas nos livros de matrícula para garantir a instalação da escola, posto que o mesmo art. 81 estabelecia: "Não serão instaladas as escolas que até o dia 21 de janeiro não apresentarem matriculados, no mínimo, 40 alunos nos distritos e 45 nas cidades ou vilas" (Minas Gerais, 1906).

Inicialmente instalado num prédio alugado pela Câmara Municipal, o Grupo Escolar de Mariana[2] funcionou de maneira bastante precária. As correspondências trocadas entre o diretor e a Diretoria de Instrução Pública são testemunhas das dificuldades a serem vencidas para uma simples reforma. O relatório preparado pelo diretor José Ignacio de Sousa (1911) relatava: "Está bem conservado e os consertos autorizados por V. Exa. já estão executados, necessitando ainda de limpeza de cal e óleo internamente, pois há quase três anos que funciona sem esse reparo que poderá importar em 250$000 (duzentos e cincoenta mil réis)".

Essa realidade física, cuja manutenção dependia do pulso firme da direção escolar e de uma insistência extenuante junto à Diretoria de Instrução Pública em busca de verbas, era comum às demais localidades. Não foi exclusividade do cenário belo-horizontino a imagem analógica traçada por Faria Filho no título de sua tese de doutorado: *Dos pardieiros aos palácios*.

Esse mesmo movimento foi bastante comum nas demais cidades de Minas Gerais, onde a instalação precária das atividades escolares foi a tônica. A afirmação política e social do grupo escolar foi se fazendo paulatinamente e, em correspondência a isso, foram se construindo prédios apropriados para acolher o ensino primário e atender a suas particulares necessidades, como espaço para os exercícios físicos e para as aulas práticas, biblioteca e auditório, visando às atividades cívicas.

Em Mariana, o grupo escolar, cujo projeto arquitetônico era similar a muitos outros prédios escolares e correspondia ao perfil descrito por Faria Filho, só adquiriu prédio próprio em 1931.

> Nessa perspectiva, o fato de os grupos escolares ocuparem não apenas os "melhores prédios", mas também aqueles mais centrais, denota, além da importância atribuída aos grupos escolares na composição do desenho

---

[2] Com essa denominação funcionou até 1916, quando passou a Grupo Escolar Gomes Freire. Em 1931, quando da inauguração do prédio próprio, recebeu o nome de Grupo Escolar Dom Benevides.

> urbanístico da cidade, um esforço por demonstrar a centralidade que o lugar da educação escolar deveria representar no interior da cidade, como projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente aos mais pobres (Faria Filho, 2000, p. 42).

Os projetos arquitetônicos ajustados às mais exigentes proposições higienistas e pedagógicas foram apresentados pelo engenheiro José Dantas. Tanto assim que é possível observar semelhanças entre os prédios dos grupos escolares espalhados no estado de Minas Gerais. Existem prédios diferentes, respondendo a outro período político-administrativo, porém os tipos arquitetônicos e as plantas detalhadas eram fornecidas pelo estado (Minas Gerais, 1906).

Outros elementos podem ser observados nos projetos arquitetônicos, como o princípio da racionalização e da fiscalização:

> O modelo arquitetônico projetado para os grupos escolares se fazia vigilante aos que adentravam o seu interior, assim como se fazia presente pela imponência do seu prédio na visão externa de quem circulava pela sua vizinhança. Melhor esclarecendo, sua forma de organização ia além do espaço escolar, ela objetivava a (re)organização da própria sociedade como um todo. A *imponente e monumental* presença dos prédios dos grupos escolares educava o olhar dos indivíduos na medida em que poderiam ser identificados como uma *ação modernizadora* do Estado (Durães, 2008).

A construção dos edifícios escolares estava prevista na legislação correspondente, como já citamos no Regulamento de 1906, tendo sido mais detalhada no Regulamento de 1911:

> a) fora do alinhamento das ruas e praças; b) inteiramente isolados de qualquer outro edifício; c) em terreno seco e permeável; d) numa área, mínima, de 1000 metros quadrados [...] nos prédios escolares, cuja edificação se fará de conformidade com os tipos arquitetônicos aprovados pelo Secretário do Interior, o edifício principal será construído com a fachada voltada para o nascente (Minas Gerais, 1911).

Por coincidência, os projetos arquitetônicos do Grupo Escolar Desembargador Canêdo, onde teve continuidade minha trajetória escolar, e do Grupo Escolar Dom Benevides, onde iniciei as pesquisas no campo da história da educação, são iguais.

Figura 2 – Grupo Escolar Dom Benevides

Foto: A autora.

Compreender as práticas pedagógicas oriundas do ensino primário é conhecer as correntes pedagógicas aí aplicadas. Porém, já sabemos que a relação não é direta, pois as práticas pedagógicas são substanciadas pelas correntes, mas predominantemente marcadas pela subjetividade. Nesse sentido, da pedagogia tradicional centrada no professor à Escola Nova, subvertendo a ordem clássica, entendendo o processo centrado no aluno, é possível abrir um espectro amplo de aplicações. No tocante à subjetividade, ou seja, os saberes reunidos pelo professor ao longo de sua trajetória de formação, inserida ou não no espaço escolar, implicam uma outra dimensão da prática pedagógica informada pela corrente pedagógica à qual se filia. Não está afastada dessa prática o cenário no qual está inserido a escola, entendendo aqui o cenário delimitado pelo tempo e pelo espaço.

Um exemplo: no Grupo Escolar Dom Benevides, em Mariana, entre os anos da década de 40 e 50, pudemos observar a presença das práticas religiosas no interior da escola, imiscuindo-se às práticas pe-

dagógicas. Tal situação contava com o apoio e estímulo da senhora diretora, incluindo a reserva de data na agenda da igreja matriz para as alunas do Grupo nas atividades de coroação que tinham lugar no mês de maio. Para o mesmo período, era constante a presença de artigos sobre o ensino religioso e a importância deste na formação moral das crianças na *Revista do Ensino*[3].

Como já dito, o ensino primário em Minas Gerais no período republicano teve seu desenvolvimento – material e intelectual – vinculado à instalação dos grupos escolares. Em relação a estes, um longo processo esteve em curso após a Reforma de 1906. Nesse processo, podemos identificar inúmeros elementos, desde o fortalecimento dessa forma escolar junto à população mineira, como também a diminuição da resistência do corpo docente, em especial no tocante à autonomia dos professores e à intervenção múltipla do estado. A construção dos prédios escolares em locais nobres das cidades, com um projeto arquitetônico imponente, moderno e correspondendo aos preceitos mais defendidos de higiene, é prova inconteste da expansão do ensino primário como também de uma expressão qualitativa para ele. Como desdobramento dos prédios escolares, podemos destacar outros elementos da materialidade qualitativa do ensino primário: o mobiliário escolar e os materiais pedagógicos, como bibliotecas e museus.

Para garantir um ensino racional, homogêneo e de qualidade, a administração pública precisou considerar inúmeros aspectos. Dentre eles, e de suma importância, estavam os recursos para os registros escolares e o material didático. Pelo Regulamento de 1906, o governo forneceria os livros oficiais para a matrícula, o ponto diário, as atas de exames e os demais artigos de consumo. Também forneceria os livros de estudos "destinados aos alunos reconhecidamente pobres" (Minas Gerais, 1906). Tais livros pertenceriam à escola. À Diretoria de Instrução Pública cabia também indicar a lista de livros didáticos a serem utilizados na escola, fossem eles cartilhas, livros de leitura, de ensino de aritmética etc.

Diante da missão de divulgar os ideais republicanos, insistentemente presentes nos grupos escolares, as festas cívicas eram

[3] Publicação periódica da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, que circulou entre 1925 e 1970.

as ocasiões mais oportunas. Além disso, as festas escolares também atendiam a uma necessidade premente da escola: nelas eram arrecadados os fundos necessários para inúmeras ações educativas, inclusive a sustentação da Caixa Escolar[4], a qual tinha como responsabilidade favorecer a frequência das crianças "minimamente pobres", a elas fornecendo material escolar, uniforme e até medicamentos, caso fosse necessário (Minas Gerais, 1907).

Considerando os métodos de ensino, vimos que no art. 1º do Regulamento de 1906 estava estabelecido o método intuitivo por meio do sistema simultâneo. Isso quer dizer que se tomava como princípio pedagógico que às crianças deveria ser oferecido um conteúdo mediado pelos sentidos e mediatizado pelo professor. Entretanto, o método lancasteriano ou monitorial, tão em moda nas primeiras décadas do século XIX, não havia sido de todo abandonado, como atesta o art. 99 do mesmo regulamento: "No ensino das classes mais atrasadas poderá o professor tomar como auxiliares os alunos mais inteligentes e aplicados, das classes mais adiantadas" (Minas Gerais, 1906).

Em 30 de setembro de 1906, pelo Decreto 1.947, foi aprovado o programa do ensino primário, minuciosamente apresentado, bem como o horário das aulas para as quatro séries escolares. Na lista de disciplinas constavam: Língua Pátria, com horários específicos para leitura e escrita; Aritmética; Geografia; História do Brasil; Instrução Moral e Cívica; História Natural; Física e Higiene; Canto; Exercícios Físicos e Trabalhos Manuais. O tempo destinado aos Trabalhos Manuais ia aumentando a partir da 2ª série; o conteúdo de Geometria e Desenho aparecia a partir do 3º ano. O conteúdo das disciplinas era ligeiramente modificado quando se tratava de escolas isoladas nos distritos e vilas.

O ensino primário em reforma: de 1927 a 1972

Para além das inflexões que podemos identificar no ensino primário, como também nos demais níveis escolares, com a Reforma Francisco Campos, em 1927, destaca-se o processo de elaboração dessa

[4] Prevista no Decreto 1.969, de 3 de janeiro de 1907 (Minas Gerais, 1907), e mais bem regulamentada no Decreto de 1911 (Minas Gerais, 1911).

lei. No ano anterior, 1926, os professores mineiros foram convocados para o I Congresso de Instrução, com o intuito de realizar uma "sondagem das ideias dos educadores mineiros a respeito dos problemas educacionais do Estado" (Peixoto, 1983. p.16).

O cerne da reforma foi a formação de professores, por onde começaria a reforma do ensino primário. Na verdade, a educação ocupou um lugar de destaque no programa de governo de Antônio Carlos de Andrada. Passava pela escola, em especial pela escola primária, a construção das condições necessárias para atendimento às demandas socioeconômicas da população mineira ou, melhor dizendo, aquelas delineadas pelo mesmo programa. A repercussão da reforma projetada por Francisco Campos, como secretário dos Negócios do Interior, extrapolou os limites estaduais, como também, por sua vez, tomou elementos das demais reformas implementadas durante a década de 20 em vários estados brasileiros na esteira do movimento que, nos anos 30, ficou conhecido como Escola Nova, filiada às propostas do educador John Dewey.

Segundo Anamaria Peixoto (1983), umas das pioneiras no estudo dessa reforma, o pressuposto básico norteador foi o entendimento das relações intrínsecas que a escola estabelece com o meio social ao qual pertence. Ela não apenas reflete o meio social como também o altera, daí a projeção de uma reformulação do ensino resultar numa nova sociedade, considerando que também cabe à escola a integração e socialização da ordem intelectual e moral em vigor. Por detrás de tal entendimento estavam os princípios liberais pautados na igualdade de oportunidades e na mobilidade social.

Nessa reforma são facilmente perceptíveis a educação tratada como ciência e o diálogo desta com outros campos do conhecimento, especialmente a Biologia e a Psicologia. Inclui-se aí a determinação de se tomar a criança, objeto especial do ensino primário, como um ser com características e necessidades próprias, como pode ser visto no art. 249:

> O ensino primário tem por fim não somente a instrução, mas, antes e sobretudo, a educação, compreendendo-se como tal toda a obra destinada

> a auxiliar o desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, para o que deverá ser considerada a infância não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista dos motivos e interesses próprios.
>
> Parágrafo único: A escola primária tem o seu fim sem si mesma, não visando preparar as crianças para os graus superiores do ensino, mas ministrar-lhes conhecimentos que possam ser utilizados nas suas experiências infantis, tendo por princípios que só as noções susceptíveis de serem utilizadas nas operações da vida se incorporam efetivamente, como hábitos mentais, aos seus conhecimentos. (Minas Gerais, 1927).

Também como sinal dos novos tempos, do avanço do conhecimento acerca da infância, o princípio do ensino homogêneo tão presente no regulamento de 1906 aqui aparece individualizado, bem sintonizado com os pressupostos liberais, afirmando que "A uniformidade no ensino primário não significa o nivelamento das individualidades, devendo o professor procurar conciliar as exigências da instrução coletiva com os interesses e as particularidades próprias a cada criança" (Minas Gerais, 1927).

Ainda tomando de empréstimo os estudos de Peixoto acerca da Reforma Francisco Campos, podemos observar como o método de ensino, ou melhor, a concepção de ensino e aprendizagem perpassa todos os artigos. A autora destaca três elementos fundantes na nova organização educacional que se pretendia instalar: os métodos de ensino, tendo o processo de aprendizagem como eixo central do processo educativo; os programas de ensino, organizados tendo por princípio sua funcionalidade e não como um meio em si mesmos; e o professor, tido como principal responsável pelo processo de ensino. Nesse aspecto cabe corrigir uma compreensão recorrente, porém equivocada: para o escolanovismo, embora o aluno fosse a figura central, isso não implicava o apagamento do professor. Ao contrário, a centralidade do aluno encontrava-se mediada pelo professor: "o ensino primário vale o que valerem os seus professores" (Campos, 1926, p. 4).

Outros elementos bastante visíveis nos documentos que legalizaram essa reforma, ou mesmo nos escritos de Francisco Campos acerca do momento educacional, apontam para um cenário bastante diferente

daquele que emoldurou a reforma de 1906. Em vinte anos, o estado já se configurava mais urbano? Ou se queria que assim fosse? Sem dúvida os princípios norteadores da Reforma de 1927 denunciavam um expressivo avanço educacional, porém, em que medida esse avanço encontrava correspondência na realidade escolar?

Provavelmente tal pergunta também incitou os reformadores a dedicarem especial atenção aos docentes. Se o ensino primário valia o que valiam os professores, era preciso investir no ensino normal. Nesse campo, a reforma ganha especial destaque no quesito profissionalização, não apenas nos cursos de aplicação, mas também naqueles que o antecediam, posto que ela delineava a formação docente ao longo de sete anos, sendo que o curso de aplicação correspondia aos dois últimos anos.

A década de 30, ponto de inflexão no que tange à educação brasileira em decorrência do movimento da Escola Nova e da modernização do Estado brasileiro, delineou mais fortemente as competências públicas em relação aos níveis escolares. A criação do Ministério da Educação e Saúde, inicialmente sob a direção de Francisco Campos e depois de Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, cuidou não de construir um sistema de educação nacional, mas de estabelecer diretrizes para o funcionamento escolar em todos os níveis. Foram inúmeros os órgãos criados nesse período no campo educacional e cultural, por exemplo, a Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938 e formada por especialistas nos campos das línguas, ciências e técnicas. No art. 3º da lei que lhe deu origem, estava posto que a partir de 1940 os livros didáticos a serem adotados nas escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias deveriam ser escolhidos entre aqueles que tivessem autorização prévia concedida pelo Ministério da Educação.

Disso darão conta as Leis Orgânicas editadas nos primeiros anos da década de 40, como o foi a Lei Orgânica do Ensino Primário (Lei n.º 8.529, de janeiro de 1946), estabelecendo como finalidades para esse nível escolar, no seu primeiro artigo, a iniciação cultural, o exercício das virtudes morais e cívicas e, em especial para as crianças de 7 a 12 anos, "as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade" (Brasil, 1946). Para essa faixa etária estava disposto o ensino

primário fundamental, e para os maiores de 13 anos, o ensino primário supletivo. Ela estabelecia também que o ensino primário articular-se-ia aos demais níveis de ensino, bem como àquele que o antecedia – o jardim de infância.

Esse decreto mantinha o curso primário ofertado em quatro anos, cobrindo os conteúdos de Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Iniciação Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais visando ao convívio social, os hábitos higiênicos e o preparo para o trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto Orfeônico e Educação Física. A organização escolar em turmas por sexo já não aparece. No entanto, a educação feminina ainda é diferenciada: para as meninas as aulas de economia doméstica e puericultura permaneciam.

Quanto aos programas de ensino, seriam elaborados pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde com a cooperação dos estados, sendo admitidos, portanto, os ajustes e as demandas de caráter regional. O ensino primário era gratuito e obrigatória a matrícula e a frequência para as crianças de 7 a 12 anos.

Em 1962, de acordo com o Novo Código de Ensino Primário, as disciplinas a serem ofertadas aos alunos não estavam muito distantes daquelas que foram estabelecidas pela Lei Orgânica de 1946, a saber: Língua Pátria; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais, Higiene e Puericultura; Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto; Educação Física; Instrução Moral e Cívica. Por outro lado, observamos que a escola foi se ampliando para muito além da sala de aula. O mesmo código apontava como instituições escolares a serem mantidas na unidade escolar e com regulamentação específica emanada pela Secretaria da Educação: Auditório; Hora de Histórias; Jornal Escolar; Clube de Leitura; Clube Agrícola; Pelotão de Saúde e Cooperativa Escolar. Como instituições complementares indicava a Associação de Pais e Professores e a Associação de Ex-alunos. A Caixa Escolar e a Cantina Escolar eram tidas como instituições auxiliares.

É certo que tais instituições já vinham funcionando nas escolas ao longo do tempo. A Caixa Escolar, por exemplo, foi regulamentada pela Reforma de 1911. Porém, se comparamos a estrutura completa pro-

posta pelo Decreto de 1962 com o Grupo Escolar de Mariana, dirigido por José Ignacio de Sousa, é indubitável a complexidade da unidade escolar, o que vai impactar, fundamentalmente, na gestão escolar. Por outro lado, qual teria sido a efetividade dessas instituições? Em que medida, para além do impacto na gestão escolar, colaboravam para a qualidade do ensino?

Início de 1963. O governador Magalhães Pinto, no discurso de posse do Conselho Estadual de Educação, deixou registrado que, ao assumir o governo de Minas em 1961, havia encontrado um quadro desalentador no ensino primário: cerca de 1 milhão e 100 mil crianças sem matrícula no ensino primário. Em finais de 1962, tal déficit era menor, registrando 700 mil crianças em idade escolar fora da sala de aula. Ele prometeu diminuir para 500 mil ainda no ano de 1963 e zerar tal déficit ao fim do mandato (Revista do Ensino, 1963, p. 9). Ao final do mesmo ano, um acordo assinado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Secretaria de Educação de Minas Gerais, conhecido como Plano Trienal de Educação, previa recursos para a construção de 769 salas de aula destinadas ao ensino primário (Revista do Ensino, 1963).

No ano seguinte, 189 salas de aula já tinham sido construídas, segundo o secretário de Educação, Prof. José Faria Tavares. Estava em curso um processo de saneamento do funcionalismo da mesma pasta, informando a redução de 2 mil nomeações de professores, tendo sido estas resultado de "fraudes e abusos de alguns servidores mal orientados" (Tavares, 1964, p. 18).

Um estudo desenvolvido por Anna Maria Salgueiro, da seção de Pesquisas e Medidas do Serviço de Estudos Pedagógicos, tratando do aproveitamento escolar no nível primário entre os anos de 1962 e 1963, confirma os dados apresentados pelo governador. O motivo do estudo foi um dado apresentado pelo Censo de 1964, indicando 33,3% das crianças em idade escolar fora da escola. A população do estado totalizava 9.259.720 habitantes, sendo 45,1% a população infantil. Entre 7 e 14 anos contabilizavam-se 1.985.082 crianças, sendo que 1.322.928 estavam na escola, resultando em um déficit de 662.154 crianças (Revista do Ensino, 1963).

O estudo parte do estabelecido pela Constituição Brasileira ao tornar o ensino primário obrigatório, corroborado pelo Código do

Ensino Primário de Minas Gerais (Lei n.º 2.610, de 8 de janeiro de 1962) e também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Para a autora, à primeira vista, o estado de Minas Gerais não estava cumprindo tal lei por insuficiência de escolas, porém, num estudo mais aprofundado, informa que o problema estava numa deficiência do sistema educacional que resultava na repetência – 32% da matrícula total em 1962 e 34% em 1963. Não havendo a repetência, pelo menos no índice que vinha sendo constatado, haveria vagas para um contingente maior.

> Também é a repetência uma das causadoras da evasão escolar, porque a família retira a criança da escola desanimada com os resultados.
> Como resolver esse problema?
> Como medida para resolver o problema da repetência e o da falta de escolas para os 33,3% de crianças sem matrícula, sugerimos ao governo a reformulação de seu sistema de promoção, tornando-o mais racional, mais democrático, mais humano.
> Talvez a melhor solução seja a promoção automática (Revista do Ensino, 1966, p. 49).

Sem deter-me em maiores aprofundamentos, destaco a recorrência dos problemas que afligem a educação brasileira, tenha ela o endereço que tiver. Considerando as resistências que encontramos, ainda hoje, em relação à promoção automática, é louvável a valentia da pesquisadora ao fazer tal proposição. Por outro lado, o resultado do estudo, ao ser publicado em 1966, revela outra característica presente no campo educacional: a lentidão dos diagnósticos e, mais ainda, da aplicação medicamentosa. No ano anterior, como veremos a seguir, mais uma reforma foi implementada. Em que medida essa reforma apresentaria medidas alterando tal quadro de repetência?

No cenário nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961) serviu de parâmetro para inúmeras reformas educacionais. No território mineiro, a Reforma do Ensino Primário, de 1965, conhecida como Reforma Faria Tavares – Prof. José de Faria Tavares, secretário da Educação – teve

como referência a lei nacional. Consta que o objetivo principal dessa reforma foi a atualização curricular do ensino primário.

O programa de ensino instituído com a reforma de 1965 começou a ser elaborado por meio de uma investigação da qual participaram 240 educadores mineiros. Sobre esse material trabalhou uma equipe de 75 professores e técnicos, organizada nas diversas áreas de conhecimento, e em 13 de janeiro de 1964, ele foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação.

> Três tópicos fundamentais marcam o objetivo do lançamento do Programa do Ensino Primário: o da promoção, na escola primária, do espírito comunitário, fazendo-a participar dos recursos, problemas e oportunidades da comunidade e contribuir para o progresso social; educar a criança para a vida, oferecendo aos escolares instrumentos que permitam o ingresso na cultura; finalmente, integrar a criança no processo de desenvolvimento do país e nos valores do modo de vida democrático (Revista do Ensino, 1965, p. 109-110).

Há um imbróglio que ainda não entendi. Tendo sido aprovada pelo Conselho de Educação, por que José de Faria Tavares não menciona a reforma no discurso de entrega da pasta ao novo secretário da Educação, Aureliano Chaves, em fevereiro de 1964? Por que tal reforma só foi anunciada em 1965? Pelo discurso feito por Faria Tavares quando do anúncio da Reforma, há um elogio à Imprensa Oficial bastante explícito. Talvez esteja aí um dos motivos: afinal, tal reforma precisava ser materializada, impressa, para que pudesse ter ampla divulgação entre o professorado mineiro. O golpe civil-militar de 1964 e os consequentes ajustes a esse novo quadro político pode ser tomado como outro motivo para o adiamento do lançamento da reforma? Enfim, o anúncio dela revestiu-se de pompa, tendo como cenário o auditório da Secretaria de Saúde (Revista do ensino, 1965, p. 109)[5].

---

[5] Ao anunciar a solenidade, o articulista indica que ela havia tido lugar no domingo anterior, dia 30. Consultando o calendário de 1965 encontramos dia 30, domingo, em maio.

Foi sob a regência desse programa de ensino que cursei o primário no Grupo Escolar Desembargador Canêdo, em Muriaé. Não tenho nenhuma recordação referente ao momento político vivido pelo país. Na minha formação política da infância constam os olhos azuis do presidente da República e a Copa de 70; só fui vítima de algum estranhamento quando, em 1972, morando em Belo Horizonte, não atinava com a coincidência de tantas bancas de jornal incendiadas. Pois bem: também não encontrei nada no discurso de Faria Tavares, quando do lançamento do novo programa de ensino, em maio de 1965. Não há nenhuma referência às mudanças políticas e sociais ocorridas entre janeiro de 1964, quando foi aprovada a reforma, e maio de 1965, no seu lançamento público.

Além do elogio à Imprensa Oficial, o discurso estava dividido em mais sete partes: *duplo desafio,* representado pela capacidade intelectual e técnica daqueles que elaboraram o programa e pela condição docente das mestras mineiras; *nova orientação*, na qual se destacava o papel social da escola, refletindo as mudanças em curso – tal pensamento estava presente em todos os temas tratados no discurso; *função da escola*, com destaque para a relação desta com a comunidade; *escola e comunidade* – visto como fator fundamental para instrumentalizar o conhecimento; *as novas gerações*, as quais seriam formadas para solucionar os problemas que o ambiente frequentado lhes apresentava, não mais com um conhecimento livresco; *fator de desenvolvimento*, considerando os princípios que norteavam o programa, os quais dariam à criança maior segurança para traçar seu futuro, portanto, o futuro do estado; *o sentido humano*, delegando ao magistério mineiro o futuro das novas gerações, a redenção da criança e a "nossa libertação econômica" (Tavares, 1965, p. 113-117).

Em agosto de 1971 foi sancionada a Lei 5.692, pelo presidente da República. Dentre as medidas implicadas na lei estava a reformulação do ensino primário e secundário, agora reunido em oito séries, sob a denominação de Ensino de 1º grau, obrigatório e gratuito para a faixa etária entre 7 e 14 anos, prevendo um currículo comum e outro diferenciado, de forma a atender, teoricamente, as diversidades regionais. Aos poucos, o grupo escolar foi se transformando: Escola Estadual Desembargador Canêdo, Escola Estadual Dom Benevides.

Eu já seguia para a 5ª série. Felizmente não fui uma das repetentes e permaneci na escola. Melhor dizendo, continuo na escola. Penso que todos nós continuamos na escola, tenha ela a forma que tiver, afinal, não é balela o dito popular de que a vida é uma escola. Entretanto, reunindo minhas próprias experiências com as dos demais, considerando os estudos feitos sobre a educação brasileira e ocidental e a realidade com a qual nos deparamos hoje, pergunto: o que não está certo? Compreendo que a busca pelo saber é inerente ao ser humano, portanto, a escola deveria ser buscada de forma espontânea. Por que o ensino tem que ser obrigatório? A quem interessa essa escola? Qual a função da escola que temos hoje? Essa escola responde ao anseio natural da humanidade em busca do conhecimento ou ainda é um instrumento de poder? O conhecimento transmitido pela escola moderna liberta ou conforma? Não é difícil responder a isso, não é mesmo? Ou melhor, são várias as respostas. Estariam nessas respostas os elementos que nos permitiriam entender esse contraditório que vivemos no cotidiano da escola?

Referências

BRASIL. Lei nº 8.529, 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasília, *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 jan. 1946. Seção 1. p. 113.

CAMPOS, Francisco da Silva. Regulamento do Ensino Normal: exposição de motivos. In. CAMPOS, Francisco da Silva. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial,1926.

DURÃES, Sarah Jane; AGUIAR, Fátima Rita. Os grupos escolares mineiros como lugar de disciplina e higienização dos corpos. *Cadernos de História da Educação*, v. 7, p. 303-321, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo, RS: UPF, 2000.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906. Aprova o regulamento da instrução primária e normal do estado. *Lexml*, 16 dez. 1906. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1906-12-16;1960>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1969, de 3 de janeiro de 1907. Aprova o regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do estado. *Lexml*, 3 jan. 1907. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1907-01-03;1969>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3191, de 9 de junho de 1911. Aprova o regulamento geral da instrução do Estado. *Lexml*, 9 jun. 1911. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais:estadual:decreto:1911-06-09;3191>. Acesso em: 23 nov. 2015.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.094, de 22 de dezembro de 1927.

MURIAÉ. Conselho Municipal de Patrimônio Cultural. Inventário de proteção ao acervo cultural. *Fundarte*, 22 set. 2011. Disponível em: <http://www.fundartemuriae.com.br/galeria/galeria.php?pg=2&id=5>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MURIAÉ. Conselho Municipal de Patrimônio Cultural. Inventário de proteção do acervo cultural: estruturas arquitetônicas – município de Muriaé, Minas Gerais, Brasil. *Fundarte*, 2015. Disponível em: <http://www.fundartemuriae.com.br/galeria/foto_g.php?id=222>. Acesso em: 26 nov. 2015.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983

REVISTA DO ENSINO, ano 34, n. 222, dez. 1965.

REVISTA DO ENSINO, ano XXXII, n. 214, abr. 1963.

REVISTA DO ENSINO, ano 35, n. 224, abr. jun. 1966.

SOUSA, José Ignacio. Relatório de 1911.

TAVARES, José de Faria. Do novo programa de ensino primário vai depender o advento para Minas da era do seu desenvolvimento econômico. *Revista do Ensino*, ano 32, n. 217, p.18-22, abr. 1964.

TAVARES, José de Faria. Em todas as áreas do programa, a vida está presente, como preocupação prioritária. Discurso proferido na solenidade de lançamento do novo Programa Primário. *Revista do Ensino*, ano 34, n. 222, p. 113-117, dez. 1965.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a república: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan./abr. 2011.

O ensino secundário em Minas Gerais no período republicano: *o secular desafio da democratização*[1]

Rosa Fátima de Souza[2]

No livro *A era dos extremos*, Eric Hobsbawm considerou a expansão da escolaridade dos jovens no ensino secundário e superior uma das características fundamentais da Revolução Social ocorrida em muitos países na segunda metade do século XX, uma vez que o extraordinário crescimento da educação, especialmente de nível superior, modificou padrões de emprego, de consumo e de relações socioculturais. Segundo o abalizado historiador: "Quase tão dramático quanto o declínio e queda do campesinato, e muito mais universal, foi o crescimento das ocupações que exigiam educação secundária e superior" (Hobsbawm, 1991, p. 289). Na mesma direção, Antônio Viñao (2004) afirmou que a generalização do acesso ao secundário na Europa, a partir dos anos 50, foi uma das

[1] Este texto compreende resultados parciais do projeto de pesquisa *Ensino Secundário nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro: políticas governamentais e relações de poder (1945-1964)*, financiado pelo CNPq, mediante Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Processo nº 304684/2014-7.

[2] Mestre em Educação pela Unicamp com estágio na Universitat Autònoma de Barcelona, doutora em Educação pela USP e pós-doutora pela School of Education, University of Wisconsin – Madison/EUA. Livre-docente pela Universidade Estadual Paulista com estágio na Universidade de Santiago de Compostela e na Universidade de Lisboa. Professora titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Departamento de Ciências da Educação, e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências /UNESP/Campus de Marília.

mais importantes mudanças educacionais ocorridas nesse continente no século XX.

No Brasil, também foi significativa a expansão do ensino secundário na segunda metade do século XX, mas apesar da ampliação de vagas nas escolas públicas e particulares, o país não logrou universalizar essa etapa da escolarização para a maioria dos adolescentes e jovens no transcorrer do século.

De acordo com Geraldo Bastos Silva (1959), em 1933, havia 417 estabelecimentos de ensino secundário no Brasil incluindo instituições privadas e públicas, com 66.420 alunos matriculados. Em 1954, o número de unidades escolares havia aumentado para 2.510 e o número de alunos matriculados era igual a 540.902 matriculados, porém essa ampliação ocorreu, sobretudo, na rede particular.

Gildásio Amado (1973, p. 5) sintetizou com clareza a natureza dos problemas gerados pela incongruência entre o crescimento rápido do secundário e a necessidade de mudanças em seus objetivos, estrutura, métodos, currículos e organização:

> Era este, portanto, o quadro geral do ensino médio, na década de 1950: diferenciação total entre os ramos secundário e técnicos, o primeiro, inflexível, acadêmico, ornamental, e os outros, utilitários; e predominância absoluta da rede de escolas particulares. A isso se acrescentava uma rigorosa centralização administrativa e pedagógica. Tudo era prefixado no plano federal. Currículo, programas, instruções metodológicas, previstos na lei ou ditadas pelo Ministério da Educação.

Apesar da tendência exacerbada do governo federal de uniformizar a organização e o funcionamento de todas as escolas secundárias do país desde o início da República (tendência de certa forma prevalecente também no período imperial), fato é que, para além da centralização formal, foi muito diversa a configuração do ensino secundário em cada estado brasileiro, assim como foram múltiplas as trajetórias institucionais dos estabelecimentos públicos e particulares desse ramo do ensino, como tem posto em destaque a historiografia recente sobre o tema: Dallabrida e Carminati (2007), Amaral (2003), Pessanha e Gatti Junior

(2012), Dallabrida e Souza (2014). Por isso, pode-se afirmar que a desigualdade e a diferenciação social, étnica, sexual e regional marcaram a história da democratização dessa etapa intermediária de escolarização da juventude no país.

Em consonância com essa produção, o presente estudo consiste em uma análise sobre a organização do ensino secundário no estado de Minas Gerais no século XX. Antes de prosseguir a análise, faz-se necessária uma digressão conceitual. Por ensino secundário, entendemos o nível de escolarização intermediário entre o primário e o superior, que se constituiu no Brasil como estudos de formação geral. Ao longo do século XX, o secundário passou por diversas alterações e mudanças de denominação.

Durante a Primeira República, o termo foi utilizado tanto para designar os cursos regulares cuja duração oscilou de cinco a sete anos de duração, quanto os exames parcelados e cursos preparatórios para o ensino superior. A Reforma Francisco Campos, de 1931, dividiu o secundário em dois ciclos: o *fundamental,* de cinco anos, e o *complementar,* de dois anos de duração.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário instituiu o secundário como um dos ramos do ensino médio que compreendia também os cursos profissionais, isto é, o ensino agrícola, o industrial, o comercial e o ensino normal. A reforma reestruturou esse segmento da educação dividindo-o em dois ciclos: o *ginasial,* de quatro anos, e o *colegial,* de três anos, e estipulou que os estabelecimentos que oferecessem o primeiro ciclo seriam denominados de ginásios, e os que oferecessem os dois ciclos, de colégios.

Com a Reforma do Ensino de 1° e 2° graus (Lei 5.692/71), o termo ensino secundário foi eliminado da estrutura da educação brasileira O ensino de 1° grau, abrangendo oito anos de escolaridade obrigatória, constituiu-se pela integração do ensino primário com o curso ginasial, e o curso colegial foi transformado em ensino de 2° grau. A LDB de 1996 (Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996) alterou novamente a denominação, nomeando o ensino de 2° grau de Ensino Médio.

O presente estudo se propõe a problematizar a atuação do estado na organização do ensino público secundário em Minas Gerais buscan-

do compreender as políticas educacionais implementadas pelos governos do estado com vistas a ampliar o acesso dos jovens a essa etapa de escolarização. Em consonância com José Mário Pires Azanha (1995), partimos do pressuposto de que a democratização do ensino está vinculada aos ideais democráticos e se concretiza pelas providências no plano da ação do Poder Público com o objetivo de estender as oportunidades educacionais a todos.

O foco da investigação é a expansão das escolas públicas secundárias analisada na perspectiva da Nova História Política, tal como concebida por Rosanvallon (1995), Rémond (2003), Ferreira (1992), que se voltam a ocupar das relações de poder e da cultura política. Nesse sentido, este estudo parte da compreensão das relações entre educação e Estado entendendo o poder e suas manifestações não apenas como soberania do Estado, mas como um assunto social que afeta os sujeitos particulares.

Para o exame da atuação do Estado na constituição de uma rede de estabelecimentos públicos de ensino secundário no estado de Minas Gerais, utilizamos como fontes documentais a legislação do ensino, mensagens dos governadores e sinopses estatísticas produzidas pelo IBGE. Tais fontes foram tratadas como dispositivos e estratégias do poder político para a ordenação do social que permitem apreender ações, intenções e representações dos atores políticos em relação à educação.

O Ginásio Mineiro e a produção da excelência do ensino secundário público (1989-1927)

Assim como ocorreu em outros estados brasileiros, ao longo da Primeira República, os governos do estado de Minas Gerais privilegiaram ações voltadas para a modernização, organização e difusão da instrução pública primária (Faria Filho, 2000; Gonçalves, 2006; Nogueira, 2012). Em relação ao ensino secundário, como acertadamente apontou Chaves Junior (2010), o estado não investiu na produção de uma rede de escolas secundárias, mas atuou decisivamente na organização dessa etapa de escolarização favorecendo a expansão de colégios particulares. Pode-se mesmo afirmar que o ensino secundário público recrudesceu em Minas Gerais no início do período republicano quando comparado

com as iniciativas levadas a termo pelos governos provinciais na segunda metade do século XIX.

A esse respeito, Neves (2006) informa que as primeiras instituições de formação da juventude em Minas foram o Seminário de Mariana (1750) e o Seminário do Caraça (1822). O ensino secundário nessa província foi organizado inicialmente pelas *aulas avulsas* de latim, aritmética, desenho linear, francês, anatomia, história, filosofia, retórica, inglês e farmácia, espalhadas por diversas localidades.

A partir de 1853 foram criadas diversas escolas particulares que obtiveram subvenção do governo provincial, resultando na diminuição das aulas avulsas absorvidas por essas instituições. Ainda de acordo com o autor, em 1854 foi criado o Liceu Mineiro em Ouro Preto, com o intuito de, espelhando-se no Colégio de Pedro II existente na Corte, servir de modelo para os demais colégios da Província.

Em 1866, a Lei Provincial n.° 1.627, de 2 de janeiro, criou seis externatos públicos (na capital, em Sabará, em São João del-Rei, em Campanha, em Minas Novas e em Uberaba), abrangendo assim as várias regiões da província. A criação desses estabelecimentos significou uma estratégia do governo provincial no sentido de ampliar o atendimento público de escolarização da "mocidade", no entanto os externatos funcionaram de forma precária, com problemas de frequência e estruturação. No final do Império, avolumaram-se as críticas a essas instituições, consideradas dispendiosas e desnecessárias.

Em 1890, uma das primeiras medidas educacionais levadas a termo pelo governo republicano foi a supressão do Liceu Mineiro situado na capital (Ouro Preto) e dos externatos de Sabará, Campanha, São João del-Rei, Diamantina e Paracatu, pelo Decreto n° 260, de 1° de dezembro de 1890. A nova organização estabelecida para o ensino secundário em Minas Gerais criou o Ginásio Mineiro com duas seções: o Externato em Ouro Preto e o Internato em Barbacena.

O Ginásio Mineiro foi transferido para Belo Horizonte, a nova capital de Minas, em 1898, um ano após a inauguração da cidade, e iniciou o seu funcionamento no ano seguinte. Como assinalam Viana (2004) e Teixeira (2011), a mudança de nome do Liceu para Ginásio Mineiro, com a consequente transferência para Belo Horizonte, signi-

ficou uma ruptura com o passado imperial. O Ginásio foi reformado dentro de uma concepção pedagógica moderna e, tendo conquistado a equiparação ao Ginásio Nacional em 1892, consolidou-se como referência da instrução secundária em Minas Gerais, atendendo alunos do sexo masculino, em sua maioria, mas também do sexo feminino (Chaves Junior, 2010).

No início do século XX, esses dois estabelecimentos públicos de ensino secundário atendiam um pequeno número de alunos. Em 1906, o presidente do estado, Francisco Antônio de Salles, em mensagem dirigida ao Congresso Mineiro, informou que a matrícula no Internato (em Barbacena) fora de 130 alunos em 1905, e no Externato (em Belo Horizonte), de 157 matriculados (Minas Gerais, 1906, p. 55).

Até 1928, essas foram as duas únicas instituições públicas de ensino secundário mantidas pelo estado em Minas Gerais, com exceção do breve período de funcionamento do Curso Fundamental de Instrução Secundária (1908-1910).

A criação desse curso é interessante, pois põe em evidência diferentes representações e propostas para o ensino secundário em circulação no início do século XX. Não por acaso, ele foi criado no governo de Israel Pinheiro da Silva, que muito investiu no ensino profissional e na modernização do ensino primário, destacando-se, entre outras iniciativas, a criação dos grupos escolares em Minas Gerais (Gonçalves, 2006). Diferente da orientação clássico-humanista predominante no ensino secundário, o Curso Fundamental de Instrução Secundária foi criado visando à formação profissional dos jovens, preparando-os para enfrentarem os problemas da vida prática e do mundo do trabalho. Para o presidente João Pinheiro, era preciso reformar a instrução secundária ancorando a formação das classes liberais nas novas necessidades sociais, na agricultura, na indústria e no comércio (Minas Gerais, 1908, p. 41).

Contudo, essa experiência inovadora de ensino secundário de cunho profissional em Minas teve uma breve existência, pois o curso foi encerrado em 1910.[3] O presidente, Wenceslau Braz Pereira Gomes, jus-

[3] O Curso Fundamental de Instrução Secundária foi criado pelo Decreto nº 2.126, de 25 de novembro de 1907, regulamentado pelo Decreto nº 2.513, de 17 de abril de 1909, e encerrado pelo Decreto nº 2.825, de 14 de maio de 1910 (Chaves Junior, 2010).

tificou a medida considerando que o estabelecimento “não satisfazia os fins visados pela sua criação” e pelo fato de ele não ter obtido aceitação na sociedade mineira. (Minas Gerais, 1910, p. 43).

Ao longo da Primeira República, a atuação do governo federal em relação ao secundário pautou-se pela intervenção incisiva por meio da regulamentação, do controle e da busca de uniformização, a despeito do federalismo que reafirmara a descentralização educacional no país. Valendo-se da equiparação, o governo federal manteve o controle sobre o secundário impondo um plano uniforme de organização pedagógica a todos os estabelecimentos do país. Como bem observou Silva (1969), isso somente foi possível devido à função preparatória mantida por esse ramo do ensino intermediário nesse período e à competência da União exercida sobre o ensino superior.

Até 1930, a maioria dos estados brasileiros manteve em funcionamento um único estabelecimento de ensino secundário público, instalado na capital, atendendo às elites regionais e servindo como referência de qualidade do ensino. O crescimento das matrículas no secundário nesse período ocorreu majoritariamente pela iniciativa particular, ressaltando-se as instituições de confissão religiosa. Não obstante, tanto as escolas secundárias públicas quanto as particulares eram pagas e caras, acentuando o caráter seletivo e a finalidade preparatória dessa etapa de escolarização. Destaca-se ainda a total desarticulação do secundário com o ensino primário e o profissional e o prevalecimento dos cursos preparatórios para o ensino superior, concorrendo com os estabelecimentos que ofereciam cursos regulares.

Em Minas Gerais, enquanto a instrução secundária oficial permaneceu restrita ao Ginásio Mineiro de Belo Horizonte e ao de Barbacena, proliferaram as escolas secundárias particulares. Tomando como base as estatísticas educacionais publicadas na revista *Vida Escolar*, Chaves Junior (2010) elaborou o quadro transcrito abaixo (Quadro 1), que possibilita apreender o crescimento da iniciativa particular na educação em Minas Gerais nas décadas de 1910 e 1920.[4]

[4] A revista *Vida Escolar*, órgão oficial do estado de Minas Gerais, foi organizada pela 4ª Secção da Secretaria do Interior e publicada pela Imprensa Oficial nos anos de 1916, 1917, 1918, 1921 e 1926, com a finalidade de divulgar dados estatísticos sobre a educação mineira

Quadro 1 – Número de matrículas e de instituições de ensino secundário em Minas Gerais, conforme a revista *Vida Escolar*

Tipos de estabelecimentos	1916		1917		1918		1921		1926	
	Matríc.	Inst.	Matríc.	Inst.	Matríc.	Inst.	Matríc.	Inst.	Matríc.	Inst.
Gymnasios Públicos – Gymnasio (Externato)1 de Barbacena	75	1	78	1	92	1	67	1	84	1
Gymnasio (Externato)[5] da Capital	85	1	207	1	151	1	195	1	439	1
Gymnasios particulares de MG	1.410	15	1.428	20	1.932	25	2.883	36	3.517	36
Collegios no estado de MG	2.424	45	5.562	72	5.304	83	5.621	106	8.337	117
Totais	3.994	62	7.275	94	7.479	110	8.766	144	12.377	155

Fonte: Chaves Junior (2010, p. 131).

Em 1916, havia dois ginásios públicos em Minas com uma matrícula de 160 alunos, e 60 estabelecimentos de ensino secundário particulares com 3.834 alunos matriculados. Em 1926, nota-se o crescimento das matrículas no Ginásio Mineiro de Belo Horizonte – 439 alunos –, embora continuasse pequena a matrícula no internato em Barbacena – 84 alunos. Em relação aos estabelecimentos de ensino secundário particulares, o estado contava, nesse ano, com 153 unidades com 11.854 alunos.

Ainda de acordo com o estudo de Chaves Junior (2010), durante a Primeira República, os governos de Minas auxiliaram as escolas particulares por meio de subvenções, doações, empréstimos e isenção de impostos. Em relação à cidade de Belo Horizonte, o autor identificou uma rede de escolas confessionais (católicas e protestantes), parte delas voltada para a educação feminina. Acompanhando a criação dessas escolas na cidade, o autor pôde comprovar o interesse do estado na fixação dos colégios e congregações religiosas na capital, concedendo isenção de taxas e impostos. A mesma estratégia adotada pelo estado para a expansão do secundário na capital foi utilizada no interior.

e a atuação do estado no desenvolvimento da instrução pública. Estudo aprofundado sobre esse periódico e sobre as estatísticas educacionais mineiras, ver Machado (2008).

[5] De acordo com a explicação de Chaves Junior (2010, p. 131): “Nesse período, o internato de Barbacena já havia sido transformado em Colégio Militar e foi aberto um externato na cidade”.

No que diz respeito aos ginásios públicos, a diferença entre a organização, frequência e infraestrutura do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte e o de Barbacena acentuou-se no final da década de 1910 e durante os anos 1920. Em 1919, o presidente Arthur da Silva Bernardes relatou na mensagem dirigida ao Congresso Mineiro as condições adversas em que se encontrava o Ginásio de Barbacena: "O Externato do Gymnasio Mineiro, em Barbacena, funcciona em prédio alugado, de exíguas proporções e sem as acommodações necessárias, sem salão de estudo, sem terreno para recreio, tornado-se difficil manter a disciplina. Os gabinetes de Physica e Chimica são muito deficientes" (Minas Gerais, 1919, p. 44). A matrícula nesse ginásio em 1918 fora de 55 alunos, além de 24 ouvintes. Porém, em relação ao Externato do Ginásio Mineiro da Capital, que contava com 109 alunos matriculados e 78 ouvintes, o presidente ressaltava seu caráter modelar: "O Externato do Gymnasio Mineiro, nesta Capital, constituído de excellente corpo docente, localizado em prédio adequado, é um estabelecimento digno de ser olhado com carinho pelo governo, afim de que possa attingir a posição que merece no ensino secundário do paiz" (Minas Gerais, 1919, p. 44). Dessa maneira, o presidente reafirmava a representação construída de excelência do Ginásio Mineiro.

No início da década de 1920, ampliou-se significativamente o número de alunos no Ginásio Mineiro de Belo Horizonte demandando a criação de turmas suplementares e a construção de um novo prédio, mais adequado para a ampliação da escola. Em 1923, a matrícula nesse ginásio foi de 414 alunos (Minas Gerais, 1923, p. 224). O novo edifício, cuja pedra fundamental foi lançada pelo presidente Fernando de Mello Vianna em 1926, contemplou um projeto arquitetônico moderno e de amplas dimensões, compreendendo dez salas de aula, salão de ginástica, sala para a Congregação e biblioteca, atendendo a importância da instituição para a educação da mocidade mineira (Minas Gerais, 1926, p. 110).

O ensino secundário público em Minas Gerais somente ganharia impulso novamente no final da década de 1920, no bojo da política de modernização do estado implementada pelo presidente Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e pelo secretário do Interior, Francisco Campos.

A preponderância das escolas secundárias particulares e a lenta expansão dos ginásios públicos em Minas Gerais (1928-1960)

O programa inovador de governo de Antônio Carlos (1926 – 1930) visava à recomposição do poder político e à renovação do Partido Republicano Mineiro diante da crise das oligarquias que agitava o estado nos anos vinte. De fato, a crise do pacto oligárquico pôs em questão no Brasil temas como cidadania e moralização do regime republicano com a plataforma política sintetizada no lema "representação e justiça". Na esteira desse movimento, voltou à baila a relevância social da escola primária e a premente necessidade de erradicação do analfabetismo, colocando em questão a premência da difusão da instrução pública. Porém, ao longo da década de 1920, como observa Marta Carvalho (2003), o discurso educacional foi se reconfigurando no país e o tema da regeneração social pela escola foi redefinido em conformidade com os preceitos da pedagogia moderna, contando com a atuação de técnicos e profissionais da educação que redirecionaram o debate para as proposições da Escola Nova.

Em Minas Gerais, a reforma empreendida por Francisco Campos, em 1927, consolidou a renovação do ensino pela pedagogia moderna. Nesta reforma, a escola foi concebida como instrumento de reconstrução social com a tarefa de educadora da sociedade, não se limitando ao espaço escolar, mas estendendo-se também ao meio social. A propósito, Peixoto (1983) salienta que a educação teve um sentido estratégico de persuasão social no governo de Antônio Carlos, que priorizou a extensão dos direitos de escolaridade atendendo demanda e reivindicações de vários grupos sociais. Dessa maneira, a ação educacional do governo abrangeu todos os níveis de ensino, contemplando a criação da Universidade de Minas Gerais, a instalação de quatro estabelecimentos de ensino secundário e dando ênfase à expansão e à renovação didático-pedagógica do ensino primário e normal (Peixoto, 1983; Souza, 2001).[6]

[6] Para Ana Maria Casassanta Peixoto (1983), a reforma educacional empreendida no governo de Antônio Carlos Andrada resultou em efetiva expansão das oportunidades educacionais em Minas Gerais. Tomando como base os dados de 1930, a autora afirma que houve um crescimento de 170% nas unidades de ensino público e o aumento da matrícula em 87%. O secundário, que tinha duas unidades oficiais em 1926, passou para

Durante o seu governo, o presidente Antônio Carlos criou quatro ginásios públicos: em Teófilo Otoni e Ubá, em 1928, e em Uberabinha e Muzambinho, em 1929, com a finalidade de "facilitar à mocidade das várias regiões do Estado o acesso aos cursos superiores, pois só tínhamos o Gymnasio Mineiro de Bello Horizonte e de Barbacena" (Minas Gerais, 1929, p. 55).

Estudos sobre a criação do Ginásio de Muzambinho (Magalhães, 2008) e do Ginásio de Uberabinha (Gatti, 2013) mostram o intrincado jogo político em torno da expansão do secundário público em Minas envolvendo o governo do estado, autoridades políticas – senadores, deputados, prefeitos – e elites locais. A transformação de instituições privadas e municipais em ginásios estaduais em determinadas localidades respondeu a critérios clientelísticos, convertendo a escola em moeda de troca.

Em 1930, o presidente Antônio Carlos autorizou o funcionamento do ginásio oficial de Oliveira e, pela Lei nº 1.142, de 4 de setembro de 1930, criou mais três ginásios públicos: em Brasópolis, Santa Rita do Sapucaí e Miraí, os quais não chegaram a ser instalados. Não obstante, a legislação formalizava interesses, apoios e negociações do governo com seus correligionários. É oportuno lembrar que Antônio Carlos Ribeiro de Andrada esteve envolvido na criação da Aliança Liberal e nas articulações em torno da candidatura nacional de oposição para a presidência da República liderada por Getúlio Dornelles Vargas e João Pessoa.

No final da Primeira República, o ensino secundário no estado de Minas Gerais compreendia sete ginásios públicos e mais de uma centena de estabelecimentos particulares. Comparado a outros estados brasileiros, como São Paulo, que possuía somente três ginásios públicos no mesmo período, Minas despontava no cenário nacional em relação ao

---

seis em 1930. O primário, que contava com 2.117 unidades em 1926, com 239.878 alunos, aumentou para 5.926 unidades, atendendo 448.810 matriculados. No entanto, o maior crescimento do ensino ocorreu nas escolas normais, pois a formação de professores foi privilegiada pelo governo, tendo em vista o papel relevante atribuído aos professores na implementação da reforma. No início do governo de Antônio Carlos havia duas escolas normais oficiais em Minas. Durante o seu governo foram criadas mais 19 escolas normais, além do Curso de Aperfeiçoamento da Escola Normal Modelo. Dessas 21 Escolas Normais, com matrícula de 3.892 alunos, seis eram de nível secundário e o restante de nível primário.

desenvolvimento da educação secundária pública. Não obstante, essa situação viria a se modificar radicalmente nas décadas seguintes.

Nos 15 anos em que Getúlio Dornelles Vargas governou o Brasil, ocorreram duas importantes reformas da educação secundária no país. Em 1931, a Reforma Francisco Campos deu maior organicidade ao ensino secundário estabelecendo a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a seriação do currículo, o sistema rígido de avaliação, o sistema de inspeção federal dos estabelecimentos públicos e particulares.

Em 1942, a Reforma Capanema (Lei Orgânica do Ensino Secundário) estabeleceu como uma das finalidades do ensino secundário, além da formação integral dos adolescentes, a preparação das individualidades condutoras do país mediante uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo da consciência patriótica e da cultura humanística. Dessa forma, caberia aos ginásios e colégios a formação de uma juventude comprometida com os valores morais e cívicos, com o nacionalismo e com o apreço por uma educação geral desinteressada. Vale ressaltar que foi sob a vigência dessa reforma que ocorreu o acentuado movimento de expansão do ensino secundário no país. O Quadro 2 permite verificar o alto incremento do ensino médio em todos os ramos, destacando-se, não obstante, o secundário.

Quadro 2 – Matrícula no ensino médio (secundário e técnico) no Brasil, 1955-1964

Ano	Total	Secundário	Técnico				Normal
			Total	Industrial	Comercial	Agrícola	
1945	377.976	256.467	101.976	16.764	84.553	659	19.533
1950	538.346	406.920	97.990	19.436	76.455	2.099	33.436
1955	806.553	603.518	142.749	20.360	117.527	4.852	60.286
1960	1.224.485	904.252	226.633	26.081	194.124	6.428	93.600
1961	1.345.892	904.252	226.633	26.081	194.124	6.428	93.600
1964	1.802.724	1.368.177	349.150	68.819	270.036	10.295	175.397

Fonte: Brasil ([1965]).

No exame dessa impressionante expansão do ensino secundário no país, Geraldo Bastos Silva (1969) problematizou e buscou interpretar as principais características desse fenômeno. Além de ressaltar o aumento da procura pelo secundário em detrimento de outros ramos

do ensino médio, o autor assinalou o crescimento horizontal das matrículas, isto é, o fato de as unidades escolares passarem a atender um número maior de alunos. De acordo com o autor, em 1933 havia 400 estabelecimentos de ensino secundário com a matrícula média de 166 alunos por estabelecimento. Em 1956 e 1965 esse número aumentou para 2.010 e 4.174, respectivamente, e a matrícula média para 307 e 372 alunos por estabelecimento (Silva, 1969, p. 311).

Outro fator considerado por ele foi a expansão vertical tendo em vista a matrícula no primeiro e no segundo ciclo. Nesse sentido, o autor ressaltou a difusão acentuada dos estabelecimentos de primeiro ciclo (ginasial), evidenciando uma tendência que demonstrava a permanência do caráter seletivo desse ramo do ensino médio. Em 1960, dos 868.178 alunos matriculados no ensino secundário no Brasil, 754.608 encontravam-se no ciclo ginasial (87%) e 113.570 no ciclo colegial (13%) (Silva, 1969, p. 310).

Outra característica apontada pelo autor diz respeito às diferenças regionais no desenvolvimento do secundário. Em 1960, os estados da região Sudeste (Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara, São Paulo e Minas Gerais) concentravam 60% da matrícula total do ensino secundário e 56,4% do total de estabelecimentos. Silva (1969) ressaltou também a preponderância da iniciativa particular no crescimento do secundário no país até a década de 1960. Em 1940, o ensino particular compreendia 73,3% do total das matrículas. Em 1964, correspondia a 53,3%. Ainda em 1950, as matrículas no ensino público eram iguais a 28,4% (Silva, 1969, p. 330). A composição dessa iniciativa particular mostra o papel relevante desempenhado pelas escolas confessionais:

> Somente quanto ao número de estabelecimentos, temos informações discriminadas, referentes a 1959. Neste ano, segundo informações da seção competente da Diretoria do Ensino Secundário, do total de 1.950 estabelecimentos particulares, 936 (48,0%) eram mantidos por entidades religiosas, 768 (39,4%) eram propriedade de pessoas físicas, de sociedades por cotas ou por ações, ou de cooperativas, e 246 (12,6%) eram de iniciativa de entidades leigas sem finalidade lucrativa, dentre as

quais possuía 185 estabelecimentos a chamada "Campanha Nacional de Educandários Gratuitos". (Silva, 1969, p. 331).

A historiografia da educação brasileira tem buscado interpretar a expansão do secundário entre as décadas de 1930 e 1960, apontando diversos fatores, como o desenvolvimento socioeconômico em consequência da urbanização e da industrialização (Romanelli, 1987), o prestígio social do secundário (Abreu, 1955; Silva, 1959, 1969; Amado, 1973) e a política de equivalência entre o ensino público e o privado estabelecida pelo governo federal durante o Estado Novo (Rocha, 2000).

Sem dúvida, o tema da expansão do secundário no país requer estudos mais aprofundados em função da produção historiográfica recente, que tem posto em destaque as especificidades dos contextos educacionais de diferentes estados brasileiros, além da atuação relevante dos atores políticos e sociais (Pessanha; Gatti Júnior, 2012; Dallabrida; Souza, 2014).

Em relação ao estado de Minas Gerais, a expansão do ensino secundário, no período de 1928 a 1960, ocorreu efetivamente pelo impulso da iniciativa particular, enquanto o número de estabelecimentos públicos cresceu lentamente.

Benedito Valadares governou o estado entre 1933 e 1945, e manteve uma posição conservadora em relação ao ensino secundário, criando apenas três ginásios públicos e favorecendo a iniciativa particular, especialmente os colégios católicos.

Em 1935, o governador em mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Mineira informou que o ensino secundário no estado era ministrado em estabelecimentos particulares e em sete ginásios oficiais – os de Belo Horizonte, Barbacena, Ubá, Oliveira, Muzambinho, Uberlândia e Teófilo Otoni. Cada um desses estabelecimentos atendia, pela sua localização, a uma divisão territorial de Minas: a Capital, o Centro, a Mata, o Oeste, o Sul, o Triângulo e o Norte. O governador dizia ter criado mais três ginásios – em Uberaba, Varginha e Peçanha – e afirmava a posição favorável à manutenção dos ginásios públicos como instituições de referência para a rede particular e municipal

de ensino: "Colloco-me entre os que só comprenhendem a manutenção do ensino secundário por parte do Estado, quando tal ensino for dado como modelo aos estabelecimentos de ensino particular" (Minas Gerais, 1935, p. 76).

Em outra mensagem, o governador reiterou a representação acerca do caráter modelar do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte: "temos posto todo o empenho em que se mantenha o excelente conceito do Ginásio Mineiro de Belo Horizonte, que, tendo uma direção exemplar, é certamente um estabelecimento onde os demais poderão encontrar diretivas inspiradas nos mais elevados propósitos de servir ao ensino" (Minas Gerais, 1938, p. 224-225).

Em relação à acentuada presença da iniciativa particular na educação secundária do estado, ele expressou seu posicionamento favorável à instalação das escolas mantidas por ordens religiosas:

> Temos, por outro lado, procurado facilitar a fundação, no Estado, de estabelecimentos de ensino secundário mantidos por ordens religiosas, já conhecidas universalmente pelo devotamento com que se dedicam ao delicado e árduo mister de educar. Continua o meu governo a interessar-se pela disseminação de tais estabelecimentos, convencidos, como estamos, de que é, este um assunto que merece nossa melhor atenção. (Minas Gerais, 1938, p. 227).

Em 1937, o governo suspendeu o funcionamento dos ginásios de Barbacena e Uberlândia, alegando o decréscimo acentuado de matrículas (Minas Gerais, 1938, p. 227). Consequentemente, o estado passou a contar novamente com apenas cinco ginásios públicos.

No campo econômico, o governo Benedito Valadares buscou modernizar a estrutura administrativa do estado e implementou políticas voltadas para o desenvolvimento regional, dando ênfase à diversificação da agricultura e à construção de uma infraestrutura de rodovias e comunicações que favorecesse a industrialização (Pereira; Consentino, 2014; Barbosa, 2012).

Como comenta Diniz (1981), no início da década de 1930, a situação da economia mineira era de crise generalizada caracterizada pela

redução drástica das exportações de café, principal atividade econômica até então; pela queda da arrecadação; pelo aumento da dívida pública e pelo crescimento da emigração. A tecnocracia mineira constituída ao longo da década de 1930 imbuiu-se de uma ideologia desenvolvimentista e moderna, ressaltando a industrialização como alternativa para vencer o atraso econômico do estado. Nessa direção, o lançamento da Cidade Industrial de Contagem, inaugurada em 1946, foi uma das maiores realizações do governo Benedito Valadares.

Com o fim do Estado Novo em 1945, a redemocratização do Brasil propiciou a recomposição do poder político e partidário e a intensificação dos movimentos sociais. A experiência liberal democrática brasileira inaugurada em 1946 e encerrada em 1964 com o golpe militar foi um período de crescimento econômico, de euforia em torno da ideologia do nacional desenvolvimentismo e de intensa urbanização, implicando profundas mudanças socioculturais no país (Ferreira; Delgado, 2013).

No âmbito da educação, destacam-se nesse período as políticas do governo federal de melhoria e expansão da educação primária rural, particularmente durante o governo do General Eurico Gaspar Dutra; o debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases; as campanhas nacionais de educação popular (Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e Campanha Nacional de Educação de Adultos); e a Campanha em Defesa da Escola Pública.

A atuação do governo federal em relação ao ensino secundário continuou enfatizando a fiscalização, a uniformização e o sistema de equiparação. As leis de equivalência no início dos anos 50 do século XX buscaram minimizar a dualidade predominante nessa etapa da educação intermediária e diminuir as fronteiras entre o secundário e o ensino técnico.

Em 1953, foi instituída a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), com a finalidade de promover atividades de aperfeiçoamento de professores e pessoal técnico. Em 1954, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Médio, visando a auxiliar o desenvolvimento do secundário, dando apoio aos estabelecimentos particulares por meio do financiamento de bolsas de estudos.

A despeito das iniciativas do governo federal, na década de 1950, os problemas do ensino secundário foram amplamente denunciados e debatidos por educadores e intelectuais na imprensa e nos periódicos educacionais, ressaltando-se a questão da qualidade do ensino, a necessidade de mudança no currículo, dando-lhe uma feição mais científica e destacando-se a importância da educação para o trabalho (Braghini, 2005; Bontempi Júnior, 2006; Souza, 2008).

Em Minas Gerais, o estado continuou intervindo na organização do secundário, mantendo estabelecimentos públicos e favorecendo a iniciativa particular por meio da isenção de impostos, da concessão de auxílios e da doação de terrenos. Durante o governo de Milton Campos (1947-1951), o número de escolas secundárias públicas no estado mais que duplicou: de cinco estabelecimentos mantidos pelo estado em 1947, com 1.600 alunos matriculados, passaram a funcionar 11 estabelecimentos, com 2.640 alunos em 1949 (Minas Gerais, 1950, p. 251).

Para a criação dos ginásios de Paraisópolis e de Bom Despacho, o governo valeu-se do auxílio dos municípios, exigindo das respectivas prefeituras a doação ao estado do prédio com todas as instalações e o respectivo terreno.[7] Tal medida põe em evidência o papel dos municípios e dos atores políticos locais na expansão do secundário público. Data também desse período o estabelecimento da gratuidade da matrícula aos alunos dos cursos normal, secundário, de ensino artístico, ensino técnico e superior (Minas Gerais, 1949, p. 278-79).[8]

O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1951-1955) investiu no binômio energia e transporte com o intuito de consolidar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento industrial de Minas. Em 1952, foi criada a Cemig – Centrais Elétricas de Minas Gerais, concretizada pela conjunção de interesses públicos e privados concentran-

---

[7] Sobre a criação dos ginásios de Paraisópolis e de Bom Despacho, ver Lei n.º 406, de 12 de setembro de 1949, e a Lei n.º 500, de 25 de novembro de 1949.

[8] Em 1950, segundo afirmação do governador Milton Campos, o estado de Minas possuía 422 grupos escolares, 228 escolas agrupadas, 9.102 escolas singulares e 2.146 unidades da Campanha de Adultos, compreendendo 863.105 alunos. O ensino normal era constituído por 23 escolas normais oficiais e 109 particulares. No ensino secundário havia 9 unidades oficiais (4 ginásios e 5 colégios) e 189 ginásios particulares. O número de escolas técnicas somava 91, além de 13 patronatos (Minas Gerais, 1950, p. 173).

do a maior parte da tecnocracia mineira. Logo em seguida foi criado o Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais – BDMG com a finalidade de captar recursos para a área econômica.

No campo da educação, em consonância com o debate nacional, o governo estadual estabeleceu políticas para o enfrentamento do denominado "déficit escolar" do estado representado por 280.766 crianças fora da escola. O governador deu atenção especial à ampliação da rede de escolas primárias nas zonas rurais, aumentando o número de escolas e buscando dotá-las de aparelhamento.

Em relação ao ensino secundário, Juscelino Kubitschek informava, em 1953, o funcionamento de cinco colégios e cinco ginásios estaduais e de uma escola técnica de comércio (Minas Gerais, 1953, p. 188). Somente no final de seu governo, em fevereiro de 1955, foram estabelecidas quatro leis que impulsionaram a expansão do secundário em Minas por meio da ampliação da rede interna de escolas com a criação de cursos ginasiais e colegiais (clássico e científico) anexos às escolas normais oficiais e cursos colegiais em ginásios estaduais. Algumas dessas criações consistiram na estadualização e/ou encampação de estabelecimentos municipais e particulares, dos quais foi exigida a doação ao estado de bens móveis e imóveis.[9]

Porém, não se alterou muito a quantidade de estabelecimentos públicos destinados somente ao ensino secundário. Em 1956, o governador José Francisco Bias Fortes registrou a existência de 14 estabelecimentos oficiais de ensino secundário em Minas (seis colégios e oito ginásios). No final do seu governo, em 1960, esse número foi ampliado para 22 estabelecimentos (Minas Gerais, 1960, p. 361).

Em torno desses poucos ginásios e colégios públicos foram construídas representações edificadoras do prestígio social dessas instituições, consideradas escolas de referência na qualidade do ensino. Nesse conjunto de estabelecimentos públicos, ressalta-se o Colégio Estadual de Minas Gerais, tratado pelos governos do estado como instituto padrão, cuja excelência acadêmica foi reconhecida, produzida e perpetu-

---

[9] Ver a seguinte legislação: Lei n.º 1.235, de 14 de fevereiro de 1955; Lei n.º 1.236, de 14 de fevereiro de 1955; Lei n.º 1.237, de 14 de fevereiro de 1955; e Lei n.º 1.238, de 14 de fevereiro de 1955.

ada pela memória coletiva até os anos 60, como tão bem demonstrou Teixeira (2011).[10]

Não obstante, nas décadas finais do século XX, as profundas modificações no ensino secundário transformariam não somente as finalidades, o currículo, a duração do curso e a composição do público escolar, como também as representações sociais sobre a escola pública.

A expansão das escolas públicas em Minas e a ampliação do acesso dos jovens no Ensino Médio a partir da década de 1960

A partir da década de 1960, os governos do estado de Minas Gerais assumiram políticas deliberadas de expansão efetiva do ensino secundário público.

De acordo com a Sinopse Estatística do Ensino Médio referente a 1962, o estado de Minas Gerais possuía 134.991 alunos matriculados no ensino secundário, sendo 120.286 no curso ginasial e 14.705 no colegial. O número de alunos do sexo feminino havia crescido ao longo das décadas de 1940 e 1950, aproximando-se do número de alunos do sexo masculino. Segundo o referido documento, havia 64.154 alunas matriculadas nesse ramo de ensino (47,52% do alunado), concentrando-se a maior parte das matrículas no curso ginasial (61.632 alunas), enquanto no curso colegial encontravam-se matriculadas somente 2.522 mulheres. A rede privada atendia a 77,16% do alunado secundarista mineiro. Na rede pública de ensino, o número de matriculados no ginasial era de 26.267 alunos (11.877 do sexo feminino), e no colegial, de 4.558 alunos (752 do sexo feminino) (Brasil, [1963]).

A década de 1960 foi uma época de renovação do primeiro ciclo do ensino médio, com a experimentação de propostas inovadoras promovidas pelo governo federal e pelos governos estaduais, podendo-se citar: as Classes Experimentais, os Ginásios Vocacionais, os Ginásios Orientados para o Trabalho, os Ginásios Polivalentes e os Ginásios Pluricurriculares (Souza, 2008).

[10] O Ginásio Mineiro da Capital foi renomeado Colégio Estadual de Minas Gerais em 1943 (Teixeira, 2011).

Contudo, a ditadura militar instaurada no país em 1964 impôs um regime centralizado e coercitivo, orientando a economia para o desenvolvimento da indústria com base no capital estrangeiro e restringindo as liberdades políticas. No campo da educação, foi dada ênfase à teoria do capital humano e aos acordos com agências norte-americanas, especialmente a *Agency for International Development* (USAID) para redirecionamento da educação em conformidade com a orientação do regime de promoção de desenvolvimento atrelado à segurança nacional, implementando assim políticas de cunho tecnicista ancoradas nos pressupostos de racionalidade, eficácia e produtividade.

Magalhães Pinto elegeu-se governador de Minas em 1960 por uma coligação liderada pela UDN. Desde o início o governo entrou em colisão com o presidente da República, João Goulart, envolvendo-se diretamente nas articulações que levaram à derrubada do presidente e ao golpe militar em 1964. Em mensagem dirigida à Assembleia Legislativa em 1965, o governador explicitou seu irrestrito apoio ao novo regime e ressaltou o seu compromisso com a democratização do ensino:

> A Política Educacional norteia-se por dois princípios básicos, que constituem imperativo de nossos dias:
> 1°) democratização do ensino, nos níveis primário, secundário e técnico-profissional, através da expansão da rêde de estabelecimentos adequados;
> 2°) adaptação do programa do ensino a melhor e atualizada orientação pedagógica, com que se há-de colocar a escola em consonância com o ritmo de transformações econômicas e sociais de nossa época. (Minas Gerais, 1965, p. 33).

Dessa maneira, Magalhães Pinto reiterava representações relacionando a educação à democracia e ao desenvolvimento nacional: “É que entendemos não haver investimento mais fecundo do que o feito na educação. As maiores obras materiais não o superam em resultados, como fator de desenvolvimento da Nação” (Minas Gerais, 1965, p. 34). Em relação ao ensino secundário, assinalou o compromisso do governo com a expansão de estabelecimentos públicos: “No que se refere ao cur-

so secundário, igualmente vivo tem sido o empenho do Govêrno em torná-lo acessível ao maior número possível de jovens. Domina-o a mesma preocupação de democratizá-lo, eliminando o privilégio dos poucos que até então o freqüentavam" (Minas Gerais, 1965, p. 36).

De fato, durante o governo de Magalhães Pinto foram criados alguns ginásios e colégios, mas a medida adotada pelo governo para a expansão do secundário se deu por meio da extensão dos Colégios Estaduais, isto é, pela abertura de salas de aula anexas às escolas já existentes para aumentar as matrículas e atender parcialmente a demanda.

De acordo com Gentilini (1993), entre 1966 e 1969, durante o mandato de Israel Pinheiro, o governo estadual deu os primeiros passos para a reforma administrativa do estado de Minas estabelecendo um acordo com a Universidade Federal de Minas Gerais e criando em 1968 o Etra – Escritório Técnico de Racionalidade Administrativa, que auxiliou na elaboração de um programa de modernização do sistema de educação e cultura.

No âmbito do ensino médio, o governo estadual pôs em execução um dos maiores planos de expansão de escolas públicas desse nível de ensino até então implementado no estado de Minas Gerais. A propósito, Israel Pinheiro ressaltou o incremento dado pelo seu governo à difusão de diferentes modalidades de escolas:

> Da mesma forma, no setor do ensino médio, como se poderá observar pelos números abaixo alinhados, através da instalação efetiva de Ginasios, Colégios e Escolas Normais, conseguiu-se o maior índice de acréscimos de novas unidades, num período de 12 meses, com o início de funcionamento de 190 casas de ensino, o que representa 134,7% da rêde de nível médio existente no Estado nos primeiros dias desta Administração (Minas Gerais, 1967, p. 63).

De acordo com o governador, no programa de expansão da rede oficial de ensino médio foram instalados 177 ginásios e 4 colégios estaduais, além de 7 colégios normais oficiais, 9 colégios comerciais, 27 cursos colegiais normais anexos, 12 cursos secundários de 2° ciclo anexos e um Conservatório Estadual de Música.

Apesar da expansão do ensino secundário público, também crescia o ensino particular. Em 1968, o número de matrículas no estado no primário foi de 1.641.980 alunos. No ensino médio na capital, a oferta de matrículas nos estabelecimentos oficiais fora de 10.332 alunos (7.312 no Colégio Estadual de Minas Gerais, contando com os anexos, o Instituto de Educação com 2.900 alunos e o Instituto São Rafael). No interior, a matrícula dos diversos estabelecimentos oficiais de ensino médio era de 120.509 alunos. Nesse ano, contava o estado com 486 unidades oficiais e 1.234 unidades particulares (Minas Gerais, 1969, p. 88).

A Reforma do Ensino de 1° e 2° graus no início da década de 1970 (Lei 5.692/71), sob a égide dos Atos Institucionais e das restrições às liberdades políticas engendrada pelo Regime Militar, foi instituída de forma autoritária e transformou profundamente a organização da educação brasileira. Uma das mudanças mais importantes introduzida pela Reforma foi a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos no Ensino de 1° grau, constituído pela junção do primário com o primeiro ciclo do secundário (o ginasial).

A estrutura do ensino secundário foi completamente desmontada e substituída por uma concepção restritiva de qualificação técnica generalizada. Como assinalamos em estudo anterior (Souza, 2008), o 2° grau passou a designar todo o ciclo da educação de nível médio e a Reforma estabeleceu uma inversão inédita na história da educação brasileira, isto é, transformou o segundo ciclo do secundário (o curso colegial) em Ensino de 2° grau e instituiu a profissionalização universal e compulsória nessa etapa de escolarização sob o argumento falacioso da necessidade do país de formação de técnicos para o desenvolvimento industrial.[11]

Em Minas Gerais, coube ao governo de Rondon Pacheco (1971-1975) a implantação da Reforma do Ensino de 1° e 2° graus. Em consonância com as diretrizes da política de educação do governo federal, o governador propôs um tratamento técnico às questões educacionais destacando a responsabilidade do estado pela regulamentação, exe-

[11] A Lei n. 7.044, de 1982, flexibilizou a profissionalização compulsória no Ensino de 2° grau, possibilitando a oferta paralela do ensino médio de formação geral e do ensino técnico.

cução e fiscalização do sistema de ensino, em conformidade com a Pedagogia Científica e com os pressupostos da racionalização administrativa visando a atender as exigências de profissionalização da sociedade brasileira (Rezende, 1993).

Na mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa em 1972, o governador deixou claro o alinhamento com a política federal e assinalou as realizações do seu governo no campo da educação, destacando: a reformulação do Estatuto do Magistério; a qualificação de recursos humanos para aumentar a produtividade do sistema educacional; a expansão e o aperfeiçoamento físico da rede escolar; a elaboração da Carta Escolar em todos os municípios; o convênio com o MEC/PREMEM; o Programa Estadual de Bolsas-de-Estudo; a ativação da Comissão Estadual de Moral e Civismo; a instalação de 34 Escolas Polivalentes e a criação de equipes de Supervisão nas Delegacias de Ensino, para auxiliar a implantação da lei de expansão e atualização do ensino (Minas Gerais, 1972, p. 72- 73).

O discurso do governador acerca da importância da política de educação como infraestrutura básica do desenvolvimento econômico e social encontrava respaldo no bom desempenho da economia brasileira em âmbito nacional e regional. De fato, o período de 1968 a 1974 foi de crescimento acelerado da economia no Brasil, sendo-lhe atribuído a denominação de “Milagre Brasileiro”. No mesmo período, Minas experimentou resultados excepcionais na indústria de transformação, como afirma Duarte Filho (1986). A economia mineira mostrou sinais de recuperação e de vencimento do atraso crônico apresentando um próspero crescimento do setor de bens intermediários e de bens de capital e de consumo duráveis.

Porém, a desaceleração da economia brasileira na segunda metade da década de 1970 repercutiu na economia de Minas Gerais, que também diminuiu o ritmo do crescimento industrial. Nessa conjuntura, o governo de Antônio Aureliano Chaves de Mendonça (1975 – 1978) continuou priorizando o Ensino de 1° grau, cumprindo a exigência legal da obrigatoriedade do estado por essa etapa de ensino. Segundo afirmação do governador, em 1978, o investimento da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com o Ensino de 1° grau correspondia a

92% do total de recursos aplicados em serviços educacionais atendendo a 1.725.839 alunos na rede estadual (Minas Gerais, 1978, p. 264). Nessas circunstâncias, pouco investimento vinha sendo destinado ao Ensino de 2° grau. A justificativa do governador apelava para a falta de recursos:

> O ensino de 2° Grau mostrou uma expansão menos expressiva que nos outros níveis de ensino, com um total de matriculados de 69.299 e de recursos aplicados na ordem de Cr$1.233.000,00. A estagnação do ensino de 2° Grau se deve ao fato de que por lei o Salário Educação só pode ser aplicado no ensino de 1° Grau, verificando-se uma parcela ínfima do tesouro aplicada e mais a barganha de recursos através de apresentação de projetos junto ao Ministério da Educação e Cultura. (Minas Gerais, 1978, p. 264-265).

A estagnação do ensino de 2° grau, como observou Aureliano Chaves, manteve o desenvolvimento do ensino médio em Minas nas mãos da iniciativa privada. Em 1982, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, o estado possuía 991 estabelecimentos de ensino de 2° grau, dos quais 13 eram rurais. O estado mantinha 206 estabelecimentos com 87.444 alunos matriculados, os municípios contavam com 149 unidades (25.540 alunos), e a rede particular com 617 estabelecimentos, com 177.731 alunos. Portanto, a rede particular prevalecia, com 62,26% das escolas de 2° grau existentes no estado e com 58,86% de alunos nesse nível de ensino (Brasil, [1984], p. 97).

A intensificação do crescimento da rede pública de ensino médio no estado de Minas só viria a ocorrer nos anos seguintes, no final do século XX e no início do século XXI.

Considerações finais: a democratização inconclusa...

A história do ensino secundário em Minas Gerais que buscamos construir neste texto põe em relevo a intervenção contínua do estado ao longo do século XX na ordenação, organização e fiscalização dessa modalidade de educação da juventude mineira. Não obstante, no que

diz respeito à democratização do ensino, entendida como política pública com o intuito de ampliar o direito à escolarização, pode-se afirmar, com base nas fontes consultadas, que os governos de Minas, até o final da década de 1950, favoreceram a expansão das escolas secundárias particulares, atuando gradualmente no crescimento da rede de ginásios e colégios públicos, justificando tal opção pelo caráter modelar dessas instituições mantidas pelo estado.

A partir dos anos sessenta do século XX, intensifica-se o crescimento da rede de escolas públicas de ensino médio, porém em quantidade insuficiente para atender as demandas e necessidades da população. Foi somente na década de 1990 que a rede pública dessa etapa de escolarização conseguiu ultrapassar o atendimento da rede particular. Em 1997, das 17.756 turmas de ensino médio existentes no estado de Minas Gerais, 12.073 (68%) pertenciam à rede estadual, enquanto 3.378 (19%) pertenciam à rede particular. Muito embora esse crescimento tenha sido expressivo, no início do século XXI, o Ensino Médio em Minas continuava apresentando problemas, como elevada taxa de abandono dos alunos, distorção acentuada idade/série e quase 50% dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola (Melo; Duarte, 2011). Assim, a despeito das políticas educacionais levadas a termo nos últimos anos, o desafio da democratização do antigo segundo ciclo do ensino secundário ainda permanece.

Referências

ABREU, J. *A educação secundária no Brasil*: ensaios de identificação de suas características principais. Rio de Janeiro: MEC; Cileme, 1955. n. 9.

AMADO, Gildásio. *Educação média e fundamental*. Rio de Janeiro; Brasília: Livraria José Olympio Editora; Instituto Nacional do Livro (MEC), 1973.

AMARAL, Giana L. *Gatos pelados x galinhas gordas*: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960). 2003. 338f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação*: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARBOSA, Daniel Henrique Diniz. Tecnocracia e pensamento desenvolvimentista em Minas Gerais (1903-1969). 2012. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BONTEMPI JUNIOR, B. Em defesa de "legítimos interesses": o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, p. 121-158, 2006.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Sinopse estatística do ensino médio, 1962*. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura (IBGE), [1963].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Sinopse estatística do ensino médio, 1964/1963*. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura (IBGE), [1965].

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Sinopse estatística da educação básica 1981/1982/1983*. Rio de Janeiro: Serviço de Estatística da Educação e Cultura (IBGE), [1984].

BRASIL. *Sinopse estatística da educação básica*: censo escolar. 1997. Disponível em: <www.portal.inep.gov/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 23 fev. 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da instrução pública. In: 500 ANOS de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-51.

CHAVES JUNIOR, Ilton de Oliveira. *Provocar, auxiliar e fiscalizar*: lugar do Estado na produção do ensino secundário em Belo Horizonte (1898-1931). 2010. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DALLABRIDA, Norberto; CARMINATTI, Celso. *O tempo dos ginásios*: ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX). Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DALLABRIDA, Norberto; SOUZA, Rosa Fátima (Org.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular*: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961). Uberlândia: Edufu, 2014.

DINIZ, Clélio Campolino. *Estado e capital estrangeiro na industrialização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1981.

DUARTE FILHO, Francisco Carvalho. Desempenho e fontes de crescimento da indústria mineira no período pós-75. *Análise & Conjuntura*, Belo Horizonte, v.1, n. 2, p. 31-52, maio/ago. 1986.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida N. (Org.). *O Brasil republicano*: o tempo da experiência democrática. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A nova "velha história": o retorno da história política. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 265-271, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1937/1076>. Acesso em: 4 jul. 2014.

GATTI, Gisele Cristina do Vale. *A escola e a vida na cidade*: o Gymnasio Mineiro de Uberlândia (1929-1950). Uberlândia, MG: Edufu, 2013.

GENTILINI, João Augusto. *Modernização do Estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino de Minas Gerais (1987-1989)*. 1993. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GONÇALVES, I. A. *Cultura escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais:* 1891-1918. 2004. 283 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MACHADO, Sandra M. Caldeira. *Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931).* 2008. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAGALHÃES, Otavio Luciano C. Sales. *O papel da educação e do Lyceu dirigido pelo Prof. Salathiel de Almeida na configuração do contexto geopolítico, social e econômico de Muzambinho (MG).* 2008. 553f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectiva para a universalização. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Dr. Francisco Antonio de Salles ao Congresso Mineiro em sua 4ª sessão ordinária da 4ª legislatura no anno de 1906*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1906. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u290/>. Acesso em: 17 set. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Dr. João Pinheiro da Silva ao Congresso Mineiro em sua 2ª sessão ordinária da 5ª legislatura no anno de 1908*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1908. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u292/>. Acesso em: 17 set. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes ao Congresso Mineiro em sua 4ª sessão ordinária da 5ª legislatura no anno de 1910*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1910. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u294/>. Acesso em: 17 set. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Dr. Arthur da Silva Bernardes ao Congresso Mineiro em sua 1ª Sessão ordinária da 8ª legislatura no anno de 1919*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1919. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u303/000002.html>. Acesso em: 19 set. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Raul Soares de Moura ao Congresso Mineiro em sua 1ª Sessão ordinária da 9ª legislatura, 1923*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1923. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u307/000002.html>. Acesso em: 19 set. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Raul Soares de Moura ao Congresso Mineiro em sua 2ª Sessão ordinária da 9ª legislatura, 1924*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1924. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u308/000003.html>. Acesso em: 19 set. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Fernando de Mello Vianna ao Congresso Mineiro em sua 4ª Sessão ordinária da 9ª legislatura, 1924.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1926. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u310/000002.html>. Acesso em: 17 out. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem dirigida pelo presidente do Estado Antonio Carlos Ribeiro de Andrada ao Congresso Mineiro em sua 3ª Sessão ordinária da 10ª legislatura, 1929*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas, 1929. Disponível em: <brazil.crl.edu/bsd/bsd/u313/000002.html>. Acesso em: 17 out. 2015.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem apresentada por Benedicto Valladares Ribeiro, governador do Estado de Minas à Assembléia Legislativa Mineira, 1ª sessão ordinária de 1935*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1935.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem apresentada por Benedicto Valladares Ribeiro, governador do Estado de Minas à Assembléia Legislativa Mineira, sessão ordinária de 1937*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1938.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem apresentada por Milton Soares Campos, governador do Estado de Minas à Assembléia Legislativa Mineira, em sua sessão ordinária de 1949*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1949.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem apresentada por Milton Soares Campos, governador do Estado de Minas à Assembléia Legislativa Mineira, em sua sessão ordinária de 1950*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1950.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1953*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1953.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, José de Magalhães Pinto na sessão ordinária de 1962*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1962.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, José de Magalhães Pinto na sessão solene de instalação dos trabalhos da 3ª Sessão Ordinária da V Legislatura, 1965*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1965.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, José de Magalhães Pinto na sessão solene de instalação dos trabalhos da 1ª Sessão Ordinária da VI Legislatura, 1967*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1967.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, José de Magalhães Pinto na sessão solene de instalação dos trabalhos da 3ª Sessão Ordinária da VI Legislatura, 1969*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1969.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, Rondon Pacheco na sessão solene de instalação dos trabalhos da 2ª Sessão Ordinária da VII Legislatura, 1972*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1972.

MINAS GERAIS (Estado). *Mensagem à Assembléia Legislativa apresentada pelo Governador do Estado de Minas Gerais, Antônio Aureliano Chaves de Mendonça na 4ª sessão Ordinária da 8ª Legislatura, 1978*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1978.

NEVES, Leonardo dos Santos. *Organização do ensino secundário em Minas Gerais no século XIX*. 2006. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. *A escola primária noturna em Minas Gerais (1891-1924)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Camila Amaral; COSENTINO, Daniel do Val. A industrialização de Minas Gerais sob a ótica do Governador Benedito Valadares (1933-1945). In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO – UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR, 4., Criciúma, 2014. *Anais*... Criciúma, 2014. p. 1-23. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1505/1428>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). *Tempo de cidade, lugar de escola:* história, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares". Uberlândia: Edufu, 2012.

RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

REZENDE, Marilza Abrahão Pires. *A educação mineira dos anos 60/70*. 1993. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes. *Educação conformada*: a política de educação no Brasil (1930-1945). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2000.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*: 1930-1973. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político (nota de trabalho). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 9-22, 1995.

SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC; Cades, 1959.

SILVA, Geraldo Bastos. *A educação secundária (perspectiva histórica e teoria)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, 94).

SOUZA, Rita de Cássia. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares*: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930). 2001. 355f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX*. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. *Uma escola sem muros*: Colégio Estadual de Minas Gerais (1956-1964). 2011. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIANA, Natércia Micheletti. Juventude, cidade e educação: a experiência do Ginásio Mineiro em Belo Horizonte (1898-1914). 2004. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

VIÑAO, Antonio. *Escuelas para todos*: educación y modernidade en la España del siglo XX. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.

Sobre o livro

Formato	16cm x 23cm
Tipologia	Georgia
Papel	Avena 90g

Fone: (34) 3236-8611
Cel. (34) 99173-6271
Uberlandia - MG
rita@composer.com.br

A universalização do ensino na educação básica (no passado, apenas o ensino primário) foi alcançada na década de 1990, quando se considera que todas as crianças brasileiras passaram a ter acesso à escola, descontadas algumas carências localizadas. Isso significa que um século foi necessário para cumprirmos a mais básica de todas as promessas, o "derramamento do ensino primário". Quantos anos mais teremos de esperar para que as demais, como a qualidade do que se ensina – para falar somente de um dos problemas dos nossos dias –, se tornem realidade? Essas e outras questões se apresentam a nós e nos atormentam e temos a responsabilidade, neste momento, de buscar encaminhamentos adequados. Uma das respostas pode se dar por meio desta publicação: os estudos aqui reunidos trazem-nos interpretações as mais diversas sobre esses e outros problemas aventados em Minas Gerais e no Brasil, como a extensão da responsabilidade pela educação aos municípios [...], a formação, a carreira dos professores e a preocupação com a qualidade do ensino; a expansão do ensino superior; a laicidade do ensino e a presença do confessional no ambiente escolar; a criação dos grupos escolares; as reformas educacionais; a educação do corpo etc.

ISBN 978-85-7078-488-9